

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ICV 2015: 53,99

ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 8.2017

Черкаси – 2017

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391–11191Р від 25.06.2015

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам едукативної роботи у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. У публікаціях досліджуються різні аспекти розвитку та становлення вищої школи та інших закладів освіти, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності студентів та школярів, неперервність професійної освіти та ін.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

Випуск № 8.2017 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 6 від 28.03.2017).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2015: 53,99) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України, Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.

Головна редакційна колегія:

Черевко О.В., д.е.н., проф. (головний редактор); *Боєчко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.*, д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Землюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукурудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

Редакційна колегія серії:

Гнезділова К.М., д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко Є.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Грищенко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту. Тел. (0472) 33-10-96
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>.
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 373.5: 53

БОДНЕНКО Дмитро Миколайович,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський університет імені Бориса Грінченка;
ОСТАПЕНКО Микита Володимирович,
аспірант кафедри інформаційних технологій і
математичних дисциплін,
Київський університет імені Бориса Грінченка
e-mail: d.bodnenko@kubg.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Метою дослідження є розробити механізм організації науково-дослідної роботи студентів в напрямку опанування ІКТ-грамотністю. У роботі сформовано модель організації науково-дослідної роботи студентів гуманітарних спеціальностей у процесі навчання інформатичних дисциплін. Представлено алгоритм організації науково-дослідної роботи студентів при вивченні хмаро орієнтованих технологій. Сформовано рекомендації щодо організації роботи наукового гуртка на засадах студентоцентризму та формування ІКТ-компетентностей.

Ключові слова: *хмаро орієнтовані технології навчання; хмарні сервіси; хмарні технології; навчання на дослідницькій основі; студентоцентроване навчання; ІКТ в освіті*

Постановка проблеми. Аналіз суспільної практики засвідчує, що Україна перебуває в процесі постійної перебудови політичної, економічної, соціальної галузей, які координують зміни національних пріоритетів і впливають на інноваційний розвиток освіти. Досвід розвинених зарубіжних країн засвідчує, що перспективним рішенням зазначених проблем є розбудова інноваційної школи на засадах впровадження інноваційних хмаро орієнтованих технологій в освітній процес.

Проблема імплементації хмаро орієнтованих технологій в освітній процес вищих навчальних засобів, зокрема навчання інформатичних дисциплін на дослідницькій основі, наразі набуває актуальності у зв'язку з реалізацією Закону про вищу освіту (2014 року).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання складності якісних досліджень в галузі вищої освіти досліджували Susan R. Jones, Vasti Torres, та Jan Arminio [1]. Розвитком та впровадженням науково-дослідної та навчальної роботи у вищих навчальних закладах присвячено студії В. Прошкіна [2]. Проблеми формування науково-дослідних компетентностей окреслено в праці О. Савенкова [3]. Імплементацію хмаро орієнтованих технологій в освітній процес досліджують В. Биков [4], студії О. Спіріна [5] вивчають критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

За даними Світового економічного форуму[6] Україна посідає 76 місце серед 144 країн світу за Глобальним індексом конкурентоспроможності, що нижче, ніж всі держави-члени ЄС-27 та більшість країн СНД. Рейтинг України за індексом Технологічної готовності – 85 місце – також досить низький. Більш того, країна стала 81-ю за Індексом мережної готовності, що свідчить про надзвичайно низьке використання ІКТ та необхідність надання цьому першочергового значення.

Мета статті. Теперішній стан імплементації ІКТ в освітній процес моделює проблему дослідження використання хмаро орієнтованих технологій на засадах дослідницького навчання. Постає на часі не лише аналіз запровадження хмарно орієнтованих технологій у процес викладання інформативних дисциплін, а й прогнозування подальшої стратегії створення і використання названих засобів в едукативному процесі.

Навчання на дослідницькій основі у вищих навчальних закладах, яке здійснюється у формі індивідуального науково-дослідної роботи або у формі різного рівня кваліфікаційних робіт, можна розглядати, як налагоджений механізм, який покликаний забезпечити виконання окресленої функції – навчання на дослідницькій основі. У роботі розкрито варіант алгоритму реалізації навчання на дослідницькій основі шляхом студентоцентрованого спрямування діяльності студентів на використання хмаро орієнтованих технологій навчання

при вивченні інформативних дисциплін. *Завдання дослідження:* сформулювати модель використання хмаро орієнтованих технологій навчання інформатичних дисциплін;

Методи дослідження. Дослідження здійснювалось спільно з науковим гуртком «Використання ІКТ в освітньому процесі» КВНЗ «Київський університет імені Бориса Грінченка» в рамках НДР «Філософські, освітологічні та методичні засади компетентнісної особистісно-професійної багатoproфільної університетської освіти». Реєстраційний номер 0110u006274. Метод дослідження є розробка й експериментальна перевірка методики використання хмаро орієнтованих технологій навчання інформатичних дисциплін на дослідницькій основі. Експериментальною базою дослідження охоплено такі спеціальності Київського університету імені Бориса Грінченка: історія, журналістика; філологія іноземна мова; книгознавство та бібліотечна справа.

Досягненню мети й розв'язанню поставлених завдань сприяло використання комплексу методів дослідження: теоретичних: генетичного, порівняльного та системного аналізу філософських, педагогічних й загальнонаукових джерел для з'ясування стану розробленості проблеми використання хмаро орієнтованих технологій навчання у вищих навчальних закладах; аналіз педагогічної, філософської й управлінської наукової літератури для виокремлення проблем управління освітніми процесами і системами, а також якістю результатів їх реалізації; прогностичного аналізу для визначення пріоритетних напрямів розвитку хмаро орієнтованих технологій у навчанні студентів історичного профілю; емпіричних: спостереження, анкетування, експертного оцінювання, самооцінювання, аналіз документів для визначення якості реалізації освітньої та виробничої діяльності вищих навчальних закладів.

Результати дослідження. Проводячи експеримент із використання мережних сервісів і технологій у процесі навчання інформатичних дисциплін, ми обрали за основу завдання запровадження ІКТ у навчальному закладі.

Освіта України, орієнтуючись на європейські стандарти, постала перед потребою переходу від використання традиційних форм і методів навчання до втілення нових технологій в освіті. Це мотивується тим, що основний контингент студентів не встигає засвоїти навчальний курс протягом лекційних і семінарських годин, що відведені для нього в робочих програмах. Збільшення самостійної та індивідуальної частини роботи студентів вимагає від викладача впровадження нових технологій навчання для засвоєння студентом необхідної кількості інформації.

Аналіз організації студентоцентрованого навчання на дослідницькій основі у вищих навчальних закладах України дає підстави стверджувати, що впровадження нової (для українського освітнього простору) парадигми в навчальний процес має здебільшого фрагментарний, стихійний характер. Проведене серед викладачів навчальних закладів і користувачів мережі Інтернет анкетування (<http://www.voxru.net/arc/internet/interobraz2.html>) свідчить про зростання кількості студентів, які використовують під час навчання технології електронного навчання.

У зв'язку з цим перед навчальними закладами, зокрема професорсько-викладацьким складом, порушена низка завдань, результатом вирішення яких постає імплементація міжпредметних зв'язків на основі ІКТ технологій.

Із метою висвітлення поставленого завдання було проаналізовано психолого-педагогічну, інформаційно-технічну та організаційно-методичну літературу, досліджено останні публікації як на паперових носіях, так і електронні ресурси глобальної мережі Інтернет [7–10].

Стратегічна мета впровадження хмаро орієнтованих технологій навчання у викладання інформатичних дисциплін полягає в розширенні інформаційного простору й реалізації: принципу неперервної освіти, принципу студентоцентриського навчання; організації науково-дослідної та навчальної роботи студентів.

Тактичною метою розвитку цього напрямку є подальше удосконалення використання в освітньому процесі ВНЗ сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання.

Тактична і стратегічна мета передбачає подальше удосконалення компетентностей викладачів вищих навчальних закладів в галузі інформаційно-комунікаційних технологій [11].

Поставлена мета передбачає виконання конкретної навчально-методичної проблеми – розробити механізм організації науково-дослідної роботи студентів в напрямку опанування ІКТ-грамотністю, що забезпечить його впровадження в навчальний процес на різних освітніх рівнях. Ключовими складовими ІКТ-компетентностей викладача вишу є вміння використовувати цифрові технології, інструменти та/або комунікаційні мережі для надання освітніх послуг (сюди відносяться мережні сервіси та хмаро орієнтовані технології).

Використання хмаро орієнтованих технологій при викладанні інформатичних дисциплін потребує спеціальної й ретельної організаційної та мережної підготовки викладачів. В умовах імплементації науково-дослідної роботи студентів в освітній процес викладач-тьютор (викладач-фасилітатор): координує навчально-пізнавальний процес; активізує розвивальний потенціал навчання; визначає дидактичні цілі високого пізнавального рівня; домінує діалогічне спілкування зі студентами.

Дидактичний супровід навчання на дослідницькій основі передбачає широке використання традиційних форм навчання: лекції, семінари, консультації, самостійну роботу. Запровадження хмаро орієнтованих технологій в освітній процес передбачає застосування активних методів, таких як: ділові ігри, тренінги, групові дискусії, індивідуальні тренінги тощо. Вибір конкретної технології навчання для кожної спеціальності та її деталізація стосовно навчальної дисципліни здійснюється на рівні кафедр і спеціальностей.

Дослідження організації науково-дослідної роботи студентів у процесі навчання інформатичних дисциплін було здійснене в три етапи:

Перший етап (2008/2010 навчальні роки) – науково-дослідну роботу студентів було організовано в межах роботи науково гуртка «Використання ІКТ в освітньому процесі».

Другий етап (2010/1012 навчальні роки) – науково-дослідну роботу студентів організовано в межах самостійної роботи студентів при вивченні інформатичних дисциплін модуль «Мережні технології в навчальному процесі».

Третій етап (2013/2017 навчальні роки) – науково-дослідну роботу студентів організовано з поєднанням роботи наукового гуртка та організації проектно-орієнтованої самостійної роботи студентів академічних груп в напрямку «Хмаро орієнтовані технології в освітньому процесі».

Для зручності здійснення поставленого завдання в освітньому процесі нами, за результатами досвіду, було сформовано модель-таблиця «Організація науково-дослідної роботи студентів при вивченні хмаро орієнтованих технологій» див Таблиця. 1. В даній таблиці, в графі термін приведено два варіанти: *в межах вивчення навчальної дисципліни* – організація науково-дослідної та навчальної роботи студентів відбувається в межах самостійної роботи студентів при вивченні інформатичних дисциплін (кількість кредитів на вивчення дисциплін варіюється в межах 2-4 кредитів); *в межах роботи наукового гуртка* – організація науково-дослідної роботи студентів здійснюється в межах роботи науково гуртка (за планом роботи гуртка передбачено 10 засідань на навчальний рік, тривалість засідання варіюється від 2 до 4 ак. год.).

Окреслену таблицю-модель сформовано на основі результатів діяльності наукового гуртка «Використання ІКТ в освітньому процесі» [12] (далі науковий гурток) Київського університету імені Бориса Грінченка, який засновано у 2008 році. В міру розвитку діяльності гуртка результатом діяльності виступали публікації у фахових наукових виданнях та виступи учасників наукового гуртка на конференціях різного рівня. До друку і участі у доповідях було рекомендовано лише окремі напрацювання високо рівня. Кількість друкованих матеріалів коливалась в межах 3–7 публікацій за рік. Основні положення і результати дослідження роботи наукового гуртка доповідались та обговорювались на міжнародних наукових конференціях: Інноваційні наукові технології: передовий світовий досвід (Кіровоград, 2012), Професіоналізм педагога у контексті Європейського вибору України: якість освіти — основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця (Ялта, 2011, 2012); *всеукраїнських* Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки (Київ, 2010, 2011), Інформаційні технології (Київ, 2014); наукових і методичних семінарах кафедри

інформаційних технологій і математичних дисциплін та кафедри інформатики КВНЗ «Київський університет імені Бориса Грінченка» (2008–2017). Окремі праці було опубліковано у фахових виданнях.

Таблиця 1

Модель-таблиця «Організація науково-дослідної роботи студентів у процесі навчання інформатичних дисциплін»

Етап	Назва етапу	Діяльність	Термін	
			В межах вивчення навчальної дисципліни	В межах роботи наукового гуртка
I	Об'єднання в малі групи	Об'єднання в малі групи (3-5 осіб), визначення керівника проекту, розподіл ролей за проектом	Перше заняття	I засідання наук. гуртка (з.н.г.)
II	Визначення мережного сервісу /хмарної технології	Обрання сервісу/технології серед безкоштовних он-лайн ресурсів. Формується тема дослідження	Другий тиждень н.-в.п.	II з.н.г.
III	Визначення мети і завдання	Окреслення завдання для опрацювання сервісу/технології	Третій тиждень н.-в.п.	III з.н.г.
IV	Розподіл завдань в групі	Розподілення завдання і напрямів дослідження в межах малої групи(згідно обраних і узгоджених завдань)	Третій тиждень н.-в.п.	III з.н.г.
V	Формування публікації	Підготовка матеріалів статті (та тез) щодо використання обраного сервісу/технології (згідно завдань)	До 8 тижня н.-в.п.	III-VI з.н.г.
VI	Компонування, редагування публікації	Компонування публікації в єдине ціле, здійснення редагування помилок, удосконалення матеріалу	До 10 тижня н.-в.п.	VII з.н.г.
VII	Подання тез доповідей	Подання матеріалів на обрану (ні) конференції (конкурси, семінари, круглі столи)	До 13 тижня н.-в.п.	VIII з.н.г.
VIII	Конвертування матеріалів у ЕНМК	Створення на основі розроблених матеріалів електронного навчально-методичного комплексу (для однієї теми) у системі дистанційного навчання Moodle	До 16 тижня н.-в.п.	VIII з.н.г.
IX	Доповідь на конференції	Доповідь на конференції має містити в собі теоретичні доробки і досвід використання, зокрема досвід використання обраного сервісу/технології в конкретній спеціальності	До 16 тижня н.-в.п.	До VIII з.н.г.
X	Попередній захист проекту	Здійснюється попередній захист проекту в межах академічних груп (секцій наукового гуртка)	17 тиждень н.-в.п.	IX з.н.г.
XI	Глобальний захист	Здійснюється глобальний захист наукових проектів	18 тиждень н.-в.п.	X з.н.г.

Згідно нової парадигми освіти, пов'язаної як із Законом про вищу освіту (2014) так і з формуванням навичок XXI століття у майбутніх випускників вищого навчального закладу, перспективою подальшої апробації окресленої моделі є підготовка наукових робіт студентів до участі у міжнародних проектах

Висновки. Сформовано модель використання хмаро орієнтованих технологій навчання інформатичних дисциплін. Модель складається з таких складових: об'єднання в малі групи; визначення об'єкту дослідження; визначення мети і завдання; розподіл завдань в групі; формування публікації; компонування, редагування публікації; подання тез доповідей; конвертування матеріалів у ЕНМК; доповідь на конференції; попередній захист проекту; глобальний захист. Кожний етап має окреслений термін виконання і має на меті здійснення студентоцентрованого навчання на дослідницькій основі.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у вдосконаленні моделі використання хмаро орієнтованих технологій навчання до системи використання хмаро орієнтованих технологій навчання. А також деталізація складових заявленої системи навчання (організація, зміст, форми, методи, засоби, діагностика).

Список використаних джерел

1. Susan R. J. *Negotiating the Complexities of Qualitative Research in Higher Education Fundamental Elements and Issues Second Edition* (2014) / R. Susan, T. Vasti, J. Arminio [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136341663_sample_493389.pdf. – Загол. з титулу екрану. Мова: англ. – Перевірено 13.03.2015
2. Прошкін В.В. Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика: монографія / В. В. Прошкін. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 456 с. – (Першотвір).
3. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие* / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
4. Биков В.Ю. Хмарна комп'ютерно-технологічна платформа відкритої освіти та відповідний розвиток організаційно-технологічної будови ІТ-підрозділів навчальних закладів [Електронний ресурс] / В.Ю. Биков // *Научные журналы НТУ «ХПИ»: Теория и практика управления социальными системами* No 1. – НТУ «ХПИ», 2013. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2013_1/Вук.pdf
5. Спірін О.М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // *Інформаційні технології і засоби навчання*. – 2014. – № 1 (33). – Режим доступу: http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/788#_Uzz9i_1_t1Z.
6. *The Global Competitiveness Report 2014–2015: Full Data Edition* is published by the World Economic Forum within the framework of The Global Competitiveness and Benchmarking Network. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf. – Загол. з титулу екрану. Мова: англ. – Перевірено 13.03.2015
7. Fenollera M. *Learning assessment based on active training methods for competence in education using engineering projects* [Електронний ресурс]: Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2011): *Aligning Engineering Education with Engineering Challenges* / M. Fenollera, P. Pazos, I. Goicoechea // *Proceedings*. – 2011. – P. 167–174. – Режим доступу: <http://paee.dps.uminho.pt/past-events/PAEE2011/PAEE2011proceedings.pdf>.
8. Zipf J.K. *Human behaviour and the principle of least effort* [Текст] // J.K. Zipf. – Cambridge (Mass.): Addison-Wesley Pres, 1949, XI. – 574 p.
9. Бодненко Д.М. Хмаро орієнтовані технології як чинник реалізації дослідницького навчання // Д.М. Бодненко. *Інформаційні технології і засоби навчання* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1261> – Загол. з титулу екрану. Мова: укр. – Перевірено 13.03.2015
10. Рейтинг вищих навчальних закладів України «Топ – 200 Україна» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3281>. – Загол. з титулу екрану. – Мова: укр. – Перевірено: 28.09.2014.
11. Bodnenko D. *The Role of Informatization in the Change of Higher School Tasks: the Impact on the Professional Teacher Competences* //ICTERI. – 2013. – p. 281–287.
12. Науковий гурток «Використання ІКТ в освітньому процесі». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/student_tovarystvo/gurki/is/Використання_ікт_в_освітньому_процесі.pdf. – Загол. з титулу екрану.

References

1. Susan, R. Jones, Torres, V., Arminio, J. (2014). *Negotiating the Complexities of Qualitative Research in Higher Education Fundamental Elements and Issues Second Edition*. Retrieved from http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781136341663_sample_493389.pdf. (in Eng.).
2. Proshkin, V.V. (2013). *Integration of Scientific Research and academic work in the university training of future teachers: theory and practice: a monograph*. Luhansk: Publisher House LNU. (in Ukr.).
3. Savenkov, A.Y. (2006). *Psychological foundations of the research approach to learning: a Tutorial*. Moscow: Os-89. (in Rus.).
4. Bykov, V. (2013). Cloud computer-technology platform of open education and appropriate development of organizational and technological structure of it de partments of educational establishments. *Theory and practice of social systems: philosophy, psychology, education, sociology, 1*, 81–98. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/1184/> (in Ukr.).
5. Spirin, O.M. (2014). Criteria and quality indicators of information and communication technologies of learning. *Information Technologies and Learning Tools, 1* (33). Retrieved from http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/788#_Uzz9i_1_t1Z (in Ukr.).
6. *The Global Competitiveness Report 2014–2015: Full Data Edition* is published by the World Economic Forum within the framework of The Global Competitiveness and Benchmarking Network. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf. (in Eng.).
7. Fenollera, M. (2011). *Learning assessment based on active training methods for competence in education using engineering projects*. Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2011): *Aligning Engineering Education with Engineering Challenges*. Proceedings. Retrieved from <http://paee.dps.uminho.pt/past-events/PAEE2011/PAEE2011proceedings.pdf>. (in Eng.).
8. Zipf, J.K. (1949). *Human behaviour and the principle of least effort*. Cambridge (Mass.): Addison-Wesley Pres, XI. (in Eng.).

9. Bodnenko, D. (2011). Cloud oriented technologies as a factor of research-based training Information. *Technologies and Learning Tools*. Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1261> (in Ukr.).
10. *Rating of higher educational establishments of Ukraine "Top – 200 Ukraine"*. Retrieved from <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=3281> - dividers. from title screen (in Ukrainian).
11. Bodnenko, D. (2013). The Role of Informatization in the Change of Higher School Tasks: *the Impact on the Professional Teacher Competences*. In *ICTERI*, 281–287. (in Eng.).
12. Research group "The use of ICT in education". Retrieved from http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/student_tovarystvo/gurtki/is/http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/nmc.nd/student_tovarystvo/gurtki/is/Використання_ікт_в_освітньому_процесі.pdf. (in Ukr.).

BODNENKO Dmytro,

Associate Professor, PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Borys Hrynchenko Kyiv University

OSTAPENKO Mykyta,

Graduate Student of Information Technologies and Mathematical Subjects Department,
Borys Hrynchenko Kyiv University
e-mail: d.bodnenko@kubg.edu.ua

ORGANIZING OF SCIENTIFIC-AND-RESEARCH WORK OF STUDENTS OF THE HUMANITIES WHILE STUDYING CLOUD-ORIENTED TECHNOLOGIES

Abstract. *The aim of the study is to develop a mechanism for the organization of scientific-research work of students towards the mastery of ICT literacy. The work formed the model of organization of scientific-research work of students of humanitarian specialties in the process of Informatics disciplines. Presented algorithm for the organization of scientific-research work of students in the study of cloud centric technologies.*

The several recommendations can be made on the basis of performed experience analysis of implementing a cloud oriented technologies of Informatics disciplines among the different specialties:

1. It is advisable to use the model-table "Using a cloud oriented technologies of teaching", with appropriate adaptation to scientific-pedagogical and logistical capacity of a particular educational institution (specific structural unit or Department).

2. The number of stages can be varied depending on the purpose of education on a research basis.

3. The introduction of the designated model promotes: productive activity of students; autonomy of learning and the maximum approximation of the accumulated experience to the requirements of the labour market; the formation of an active research position of the project participants; the formation of students' critical thinking by phased activation of the operations of thinking.

4. Using the model need to be creative in overcoming some negative aspects: to develop the motivational aspect of attracting students to research activities; to form the definition of future student's research activities; to maximize the interaction of science with the educational process and with the requirements of the labour market; to overcome the stereotype that not all students should be involved in scientific work.

5. Introducing the idea of learning on a research basis, we (the faculty), starting with ourselves implementing the practice: the spontaneous involvement of students in activities of scientific circles; the renewal of elements of methodical system of educational; engaging students in collaboration (performing the department's tasks, institutional scientific topics; participation in the activities of a scientific competition and so on); introduction of effective forms of organization of scientific-research activities (formation of critical thinking and autonomy development of the knowledge and experience needed on the labour market, formation of skills of the XXI century).

6. The didactic position of teacher in the process of education should be renewed: to transform professional teaching position in the plane of the partnership, the tutor; to form favourable conditions for dialogue with students; to intensify the further improvement of the developmental capacity of training; to implement the search activity in the process of education.

Key words: *cloud oriented technology; cloud services; the content of the e-learning course; training on research-based; the studentcentered learning; ICT in education.*

*Одержано редакцією 03.05.2017
Прийнято до публікації 16.05.2017*

УДК 371.134:54(07)

ВАЛЮК Вікторія Федорівна,

кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії, екології та методики їх навчання,
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини
e-mail: vvalyuk@mail.ru

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянута проблема підвищення рівня творчих здібностей студентів при вивченні хімічних дисциплін у педагогічному вузі. Проаналізовано зміст понять «творчі здібності», «креативність», «творчість» та виявлено взаємозв'язки між ними.

Охарактеризовано дидактичні, виховні, розвиваючі та соціальні цілі технології розвитку творчих здібностей студентів педагогічного вузу при вивченні хімічних дисциплін.

Дидактичні цілі: пізнавальна діяльність, формування певних умінь і навичок, застосування отриманих знань й умінь в практичній діяльності, розвиток загальнонаукових і практичних умінь і навичок.

Виховні цілі: формування певних підходів, позицій, моральних, естетичних і світоглядних установок, виховання самостійності, волі, співробітництва, комунікативності.

Розвиваючі цілі: розвиток творчих здібностей, уваги, пам'яті, мови, мислення, умінь порівнювати, зіставляти, уміння знаходити оптимальні рішення, розвиток мотивації навчальної діяльності, рефлексії.

Соціальні цілі: дотримання норм і цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, саморегуляція, навчання спілкуванню, психотерапія.

Виявлено потенційні можливості розвитку творчих здібностей студентів при вивченні таких розділів хімії, як загальна, неорганічна, органічна хімія, аналітична та фізична хімія.

Розроблено організаційно-методичні моделі розвитку творчих здібностей студентів 1-4 курсів.

Обґрунтовано потреби й необхідність розробки технології розвитку творчих здібностей студентів педагогічного вузу при вивченні хімічних дисциплін.

***Ключові слова:** творчі здібності, творча особистість, креативність, творчість, хімічні дисципліни, вчитель хімії.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до вчителя зумовлюють перегляд традиційних уявлень про зміст його підготовки, використання інноваційних технологій його професійного становлення. Передусім це стосується підготовки майбутнього вчителя. Від педагога в сучасних умовах вимагається здатність до творчого мислення та інноваційної діяльності, до самостійності й нестандартності рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку творчих здібностей представлені в працях Д. Богоявленської, Т. Біркіної, Ю. Гільбуха, І. Калошиної, Н. Лейтеса, Б. Теплової, М. Холодної А. Хуторського та ін.; креативності – в працях Ф. Баррона, М. Воллаха, Д. Гілфорда, С. Медніка, Р. Стенберга, Е. Торренса; формування творчої особистості – в працях Б. Ананьєва, В. Виготського, О. Залужного, Г. Костюка, О. Леонтьєва, К. Платонова та ін.

Метою освіти є оволодіння творчістю як видом і компонентом сучасної педагогічної діяльності, що дозволить студентів (як майбутньому вчителю) моделювати можливі зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносити своєчасні корективи при використанні педагогічних технологій й інновацій; формувати мету навчання й виховання школярів із врахуванням освітніх, виховних і розвиваючих можливостей навчального матеріалу; реалізовувати особистісно-орієнтований підхід до студентів на основі оцінки їх потенційних можливостей: індивідуально-ділових якостей, розумових здібностей; планувати подальшу професійну діяльність.

Мета статті: розкрити сутність проблеми формування творчих здібностей студентів при вивченні хімічних дисциплін.

Проаналізувати зміст понять «творчі здібності», «креативність», «творчість» виявити взаємозв'язки, що існують між цими поняттями.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасної класифікації педагогічних технологій, розроблена нами технологія розвитку творчих здібностей студентів педагогічного вузу при вивченні хімічних дисциплін може бути охарактеризована наступними параметрами.

Дидактичні цілі: розширення кругозору, пізнавальна діяльність, формування певних умінь і навичок, застосування отриманих знань й умінь в практичній діяльності, розвиток загальнонаукових і практичних умінь і навичок [1–2].

Виховні цілі: формування певних підходів, позицій, моральних, естетичних і світоглядних установок, виховання самостійності, волі, виховання співробітництва, комунікативності [3].

Розвиваючі цілі: розвиток творчих здібностей, уваги, пам'яті, мови, мислення, умінь порівнювати, зіставляти, уміння знаходити оптимальні рішення, розвиток мотивації навчальної діяльності, рефлексії [4].

Соціальні цілі: дотримання норм і цінностей суспільства, адаптація до умов середовища, саморегуляція, навчання спілкуванню, психотерапія [5].

Засоби досягнення поставлених цілей:

1. Використати методи активізації навчання, що сприяють спонуканню студентів до нестандартних рішень.
2. Створювати мотивацію на творчу діяльність.
3. Стимулювати студентів висловлювати свою точку зору, виробляти власну позицію з різних питань, без остраху помилитися, уміти аргументовано доводити свої ідеї.
4. Оцінювати діяльність студентів не тільки за кінцевими результатами, але й у процесі роботи.
5. Спонукаати студентів до пошуку різних способів вирішення ситуацій, завдань і т.д., тобто активізувати дивергентне мислення.
6. Створювати на занятті атмосферу довіри, що сприяє прояву ініціативності, самостійності, творчого самовираження.

Досягнення цілей навчання залежить не тільки від обраного предметного змісту, але й від методів навчання. Методи навчання реалізуються в різних організаційних формах навчання й при використанні різних засобів навчання.

Нами була розроблена модель технології розвитку творчих здібностей студентів педагогічного вузу при вивченні хімічних дисциплін.

Для розвитку креативного мислення необхідно використати ті методи, які здатні розвивати в студентів такі операції логічного мислення, як аналіз, синтез, абстрагування, інтерпретувати отриману інформацію, висловлювати свою позицію, намагатися застосовувати знання в нових умовах, модифікувати, видозмінювати отримані знання.

Як відомо, організація навчання у ВНЗ здійснюється у вигляді різних форм: лекцій, семінарських занять, лабораторно-практичних занять, позааудиторної роботи, педагогічній практиці й інших.

Всі ці форми навчання взаємозалежні й перебувають під взаємним впливом.

З метою розвитку креативних здібностей студентів були визначені дисципліни, зміст яких є найбільш сприятливим для розвитку творчих здібностей.

Нами розроблені організаційно-методичні моделі розвитку творчих здібностей студентів з 2 по 4 курс.

Підготовка студентів є інтегративним процесом, оскільки професійні здатності викладача поєднують у собі компоненти різної природи: знання, уміння й навички різних предметних областей, практичні вміння, особистісні якості. Безумовно, зазначені форми організації навчальних занять можна використати абсолютно на всіх курсах навчання при вивченні хімії у вузі. Приведемо приклади таких завдань.

1. **Питання проблемного характеру.** В основі ми використали метод евристичних питань, відповіді на дані питання генерують незвичайні ідеї й рішення щодо досліджуваного об'єкта, але при цьому можна виділити різні способи створення проблемних ситуацій.

Приклад 1. Проблемна ситуація виникає тоді, коли студенти готові до пошуку нових знань.

Спочатку студентам невідомі ні вихідні дані, ні результати. У цьому випадку знання набуваються на основі спеціально поставлених експериментів і логічних міркувань. У ході бесіди вводиться нове поняття або судження, робиться висновок. Навчальне завдання носить креативний характер.

Приклад 2. Проблемна ситуація створюється тоді, коли виникає необхідність за допомогою відомих теоретичних положень пояснити експериментальні факти.

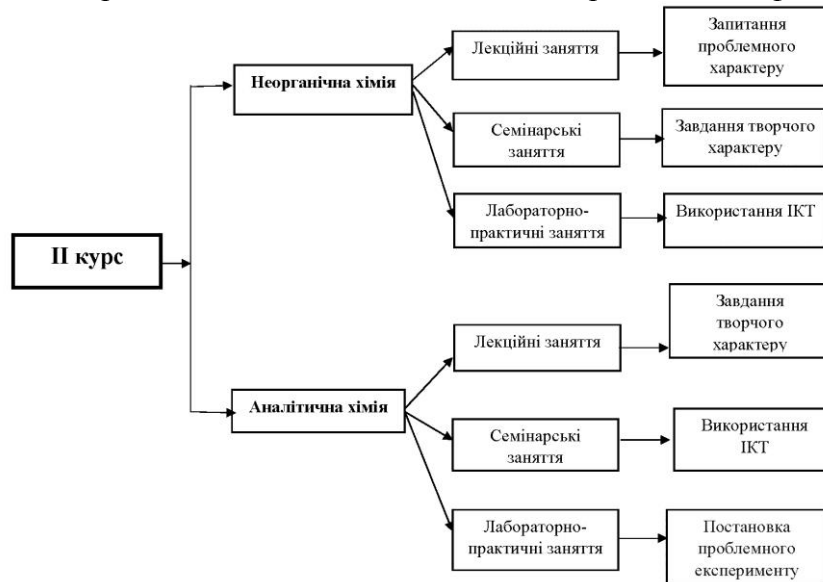


Рис. 1. Організаційно-методична модель розвитку творчих здібностей студентів на II курсі.

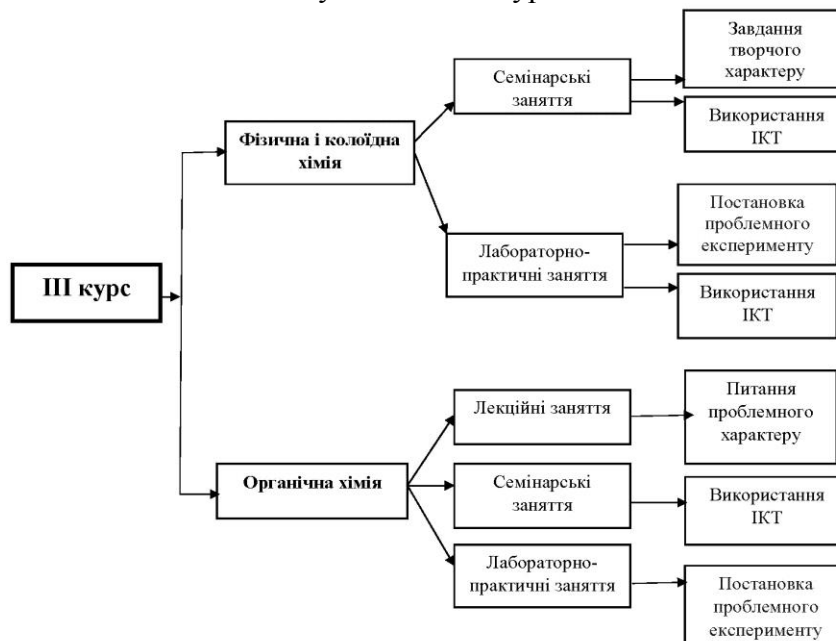


Рис.2. Організаційно-методична модель розвитку творчих здібностей студентів на III курсі.

Приклад 3. Проблемна ситуація виникає тоді, коли студенти за допомогою викладача на основі відомої теорії роблять ряд припущень, правильність яких підтверджується експериментом.

Приклад 4. Проблемна ситуація виникає тоді, коли до участі в обговоренні проблеми студентам не все зрозуміло і вони висловлюють неправильні судження.

Приклад 5. Проблемна ситуація виникає тоді, коли відомі експериментальні факти й кінцевий результат, але виникає необхідність запропонувати спосіб рішення завдання або вибрати з декількох способів найбільш раціональний.

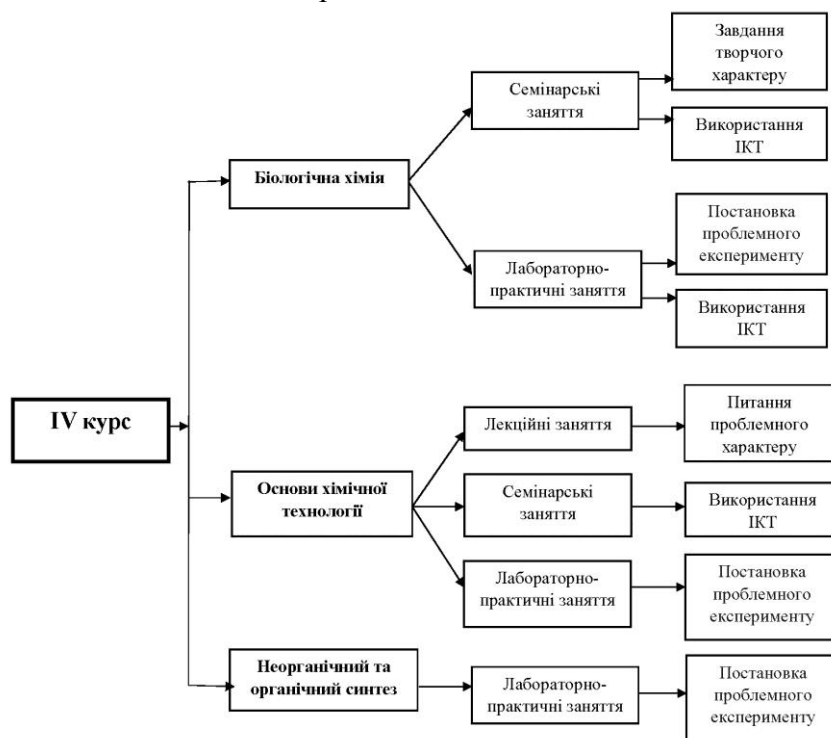


Рис. 3. Організаційно-методична модель розвитку творчих здібностей студентів на IV курсі.

2. Завдання творчого характеру. У такому роді завдань від студентів потрібно висока розумова активність із використанням додаткової літератури. Для підвищення рівня творчих здібностей нами були розроблені система творчих завдань з навчальних хімічних дисциплін для кожного курсу окремо. Ми використали наступні види творчих завдань:

- Пізнавальні й нестандартні завдання, які можуть мати одну правильну відповідь при різних варіантах рішень.
- Експериментально-дослідницькі й конструкторські завдання.
- Завдання на перетворення й проектування дослідів.
- Завдання, що розвивають логічні й комбінаторні здатності, що припускають пошук невідомого за допомогою аналізу через синтез.

3. Постановка проблемного експерименту. У процесі навчання хімії експеримент виконує ряд найважливіших функцій: евристичну, коригувальну, узагальнюючу й дослідницьку. Перераховані функції хімічного експерименту проявляються при виконанні лабораторних робіт проблемного характеру. Саме проблемний характер експерименту дає можливість не тільки встановлювати нові факти, але також виправляти помилки в знаннях студентів, уточнювати й коректувати розуміння окремих питань курсу хімії.

Принципова відмінність експериментальних робіт проблемного характеру від звичайних лабораторних робіт полягає в тому, що проблемні досліді проводяться не за заданою інструкцією, а мають творчий характер. Адже добре відомо, що виконання лабораторних дослідів за інструкцією значно знижує ступінь самостійності студентів й утрудняє облік їхніх індивідуальних особливостей. Рішення ж доступних експериментальних проблем спонукає до прояву самостійності, розвиває творчі здатності.

4. Застосування дидактичних казок і віршів. Одним із цікавих і перспективних прийомів з розвитку креативних якостей студентів у навчанні хімії є використання дидактичних казок і віршів.

Дидактичними можуть називатися такі вірші й казки, які написані або підібрані для застосування в процесі навчання й містять інформацію з досліджуваного предметного матеріалу [2]. При їхньому застосуванні важливо правильно налаштувати студента на пошук

нових ідей і як результат, на написання казки або вірша. Дидактичні казки в навчанні хімії дозволяють чудово розкрити кожну з тем, так теоретична частина, необхідна для засвоєння, багаторазово прочитується студентом, аналізується, комбінується, зіставляється і тільки потім перетворюється в казку. Застосування такого прийому добре ще й тим, що навіть самі слабкі студенти проявляють величезний інтерес і часом їхні роботи перевершують всі інші. На початку найпершого заняття студентам необхідно надати алгоритм написання казки:

- 1) Вступ. Він буде містити інформацію про досліджуваний об'єкт.
- 2) Хімічні або фізичні процеси і явища.
- 3) Заключний етап, на якому необхідно знайти рішення зі даної ситуації.

З алгоритмом створення й побудови дидактичних казок і віршів студенти були ознайомлені в процесі вивчення методики навчання хімії, подальше їхнє застосування здійснювалося під час проходження педагогічних практик на 4 і 5 курсі. Студентами було підбрано й складено вірші і казки, які вони використали при проходженні педагогічних практик. Призначення таких віршів і казок-завдань в тому, щоб закріплювати й конкретизувати вже відомі факти, розвивати наукове мислення, розширювати знання й науковий кругозір, навчати елементам творчості і в остаточному підсумку, сприяти розвитку власної творчих здібностей.

5. Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Використання ІКТ допомагає забезпечити тісну взаємодію між викладачем і студентом, навіть в умовах дистанційного навчання. ІКТ надають самі широкі можливості для соціального підкріплення проявів творчих здібностей. ІКТ розширюють можливості освітнього середовища як різноманітними програмними засобами, так і методами розвитку творчих здібностей студентів. До числа таких програмних засобів відносяться моделюючі програми, пошукові, інтелектуальні, навчальні, експертні системи, програми для проведення ділових ігор. Фактично у всіх сучасних електронних підручниках робиться акцент на розвиток творчого мислення. Із цією метою нами розроблені й пропонуються завдання креативного, творчого характеру, ставляться питання, на які неможливо дати однозначну відповідь і т.д. Комунікаційні технології дозволяють по-новому реалізовувати методи, що активізують творчу активність. Студенти можуть включитися в дискусії, які проводяться не тільки в аудиторії або класі, але й віртуально, наприклад, на сайтах періодичних видань, навчальних центрів. У виконанні спільних творчих проектів можуть брати участь студенти різних навчальних закладів [7].

Комунікаційні технології (чат, електронна конференція, проведена в обмежений термін) дозволяють застосувати цей метод навіть для тих, хто навчається дистанційно, або в тих випадках, коли мозковий штурм потрібен для вироблення найбільш ефективного рішення учасниками спільного телекомунікаційного проекту. Робота із системами для пошуку інформації й гіпертекстових систем (енциклопедії, словники, підручники) впливає на формування швидкості мислення навіть непрямым образом, оскільки ефективність їхнього використання прямо пов'язана з розробкою різноманітної схеми пошуку [8].

Дуже багато навчальних і моделюючих програм побудовані за принципом конструктора, що пропонує студентам спеціальне середовище у якому можна розвивати гнучкість мислення, будуючи із заданого набору елементів моделі процесів – технологічних, економічних, політичних, фізичних, хімічних і т.д.

Студентам можуть бути запропоновані завдання від найпростіших, що носять навчальний характер, до дослідницьких проектів:

- текстові, графічні редактори – створення варіантів оформлення логотипів, рекламних буклетів, Web-сторінок і т.д., у яких використаються заздалегідь певні елементи;
- електронні таблиці – обґрунтований вибір діаграми серед безлічі можливих діаграм (тільки в пакеті Microsoft Excel їх більше 100 різновидів); дослідження завдань із параметрами, що визначають на підставі єдиної моделі безліч різноманітних рішень; знайомство з різними формами подання вихідних даних (наприклад, при вивченні груп елементів, де на діаграмі будуть добре відбиті зміни властивостей елементів усередині групи);

– системи керування базами даних – проектування структури, у рамках якої можуть бути представлені вихідні дані; використання мови запитів до бази даних для вироблення конструкцій, що забезпечують пошук, для довідкових інформаційних систем, електронних каталогів бібліотек, пошукових систем в Internet, баз даних навчального призначення;

– пакети статистичного аналізу, системи символічної математики – створення й дослідження статистичних і математичних моделей різних процесів й явищ на основі об'єктів і методів, що входять до складу даних програмних засобів.

Формування здібностей, що дозволяють студенту сприймати неочевидні асоціації, продукувати нестандартні ідеї й рішення проблем, цілком ймовірно є однією з актуальних й у той же час складних педагогічних завдань. Інформаційно-комунікаційні технології були нами використані поряд із традиційними формами навчання на семінарських і лабораторно-практичних заняттях, у співвідношенні 80% традиційного викладання хімії й 20% з використанням ІКТ.

Таким чином, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології можливо розвивати пізнавальність, інтерес до предмета, а як наслідок – креативність.

Висновки. Отже, особливості розвитку сучасної вищої педагогічної освіти зумовлюють необхідність створення системи підготовки майбутнього вчителя, яка б поєднувала традиційні та інноваційні підходи до формування творчих здібностей.

Проведене дослідження не охопило всіх аспектів проблеми розвитку творчих здібностей. Перспективними для подальшого дослідження залишаються питання формування творчих здібностей студентів в системі післядипломної освіти та в процесі професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. Біркіна Т.В. Структурні компоненти методики формування творчої самостійності студентів (за матеріалами дисципліни «Технологічне оснащення») / Т. В. Біркіна // Проблеми інж.-пед. освіти. – 2009. – № 22/23. – С. 219–227.
3. Сафаян С.І. Основні чинники формування творчої особистості та розвитку її творчих здібностей у процесі навчання / С.І. Сафаян // Народна освіта: електронне наукове фахове видання. – 2007. – Вип. 1. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/2safaryan/2safaryan.htm
4. Кучер У.В. (2010). Розвиток творчого потенціалу студентів / У.В. Кучер // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання. Режим доступу: http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/kucher.pdf.
5. Кічук Н. Формування творчої особистості вчителя / Н. Кічук. – Київ : Либідь, 1991. – 96 с.
6. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.
7. Литвиненко С. Проблема формування креативної особистості майбутнього фахівця у вищій школі / С. Литвиненко // Філософські проблеми людини: Матеріали науково-практ. конференції. – Луганськ : Вид-во СУНУ ім. В. Даля. – 2011. – С. 121–125.
8. Пов'якель Н. І. Практична психологія креативності : навч. посіб. / Н. І. Пов'якель, Т. М. Розова; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 321 с.

References

1. Bohoyavlenskaya, D.B. (2002). *Psychology tvorcheskyh abilities*. Moscow: Academy. (in Rus.).
2. Birkina, T.V. ((2009). Structural components forming techniques of creative independence of students (based on discipline "Technological equipment"). *Problems of engineering and teacher education*, 22/23, 219–227. (in Ukr.).
3. Safayan, S.I. (2007). Key factors in the formation of the creative personality and development of creativity in the learning process. *Education: Electronic scientific specialized edition*, 1. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/1/statti/2safaryan/2safaryan.htm. (in Ukr.).
4. Kucher, U.V. (2010). The development of the creative potential of students. *Theory and methods of education management: Electronic scientific specialized edition*. Retrieved from http://tme.uomo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/kucher.pdf. (in Ukr.).
5. Kichuk, N. (1991). *Formation of the creative person of the teacher*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
6. Litvinenko, S. (2006). Creativity as a general ability to work: modern approaches. *Proceedings of Poltava State Pedagogical University after V. Korolenko. A series of "Teaching Science"*, 3 (50), 215–219. (in Ukr.).

7. Litvinenko, S. (2011). Shaping the future of the individual creative professional in high school. *Philosophical problems of man: Proceedings of the conference, Lugansk: Publisher Volodimir Dal Eastukraine National University, 121–125.* (in Ukr.).
8. Pov'yakel, N.I., Rozhova, T.N. (2010). Applied psychology of creativity: a tutorial. National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. (in Ukr.).

VALYUK Victoria,

PhD in Chemistry, Associate Professor of Chemistry, Ecology and Methods of Their Teaching Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
e-mail: vvalyuk@mail.ru

**TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE ABILITIES
DEVELOPMENT WHILE STUDYING CHEMISTRY SUBJECTS**

Abstract. The problem of students creative abilities raising while chemical disciplines studying in higher pedagogical establishment was considered. The meanings of "creativity" and "art" are analyzed and the relationship between them are found.

Teaching, educational, developing and social goals of the development of students creative abilities while chemical disciplines studying at higher pedagogical establishments were characterized.

Teaching goals: cognitive activity, formation of certain skills and abilities, their application in practice, the development of general and practical skills and abilities.

Educational goals: formation of certain approaches, attitudes, moral, aesthetic and philosophical systems, independence education, freedom, cooperation, communicative.

Developing goals: development of creative skills, attention, memory, language, skills to think, to compare, the ability to find optimal solutions, the development of educational activity motivation, reflection.

Social goals: compliance with the norms and values of society, adaptation to environmental conditions, self-regulation, communication training, psychotherapy.

The potential of students creative abilities development while studying such chemistry sections as a general, inorganic, organic chemistry, analytical and physical chemistry was revealed.

Organizational and methodological models of creative abilities of students of 1-4 courses were designed by.

The necessity of students technology development of creative abilities while chemical disciplines studying in higher pedagogical establishment was grounded.

Key words: creativity; creative personality; art; chemical disciplines; chemistry teacher.

Одержано редакцією 20.04.2017
Прийнято до публікації 26.04.2017

УДК 373.3/.5.015.31:502(520)

ВАРХОЛИК Галина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
e-mail: galina_light@ukr.net

ЕКОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ У ЯПОНІЇ

Розглянуто теоретичні основи екологічної освіти в Японії; подано аспекти екологічної освіти сталого розвитку сучасного світового співтовариства; прослідковано процес формування цілісної особистості з чіткою позицією до проблем охорони природи; висвітлено роль екологічної складової у формуванні особистості учнів в Японії. На організаційно-діяльнісному етапі визначено компоненти екологічної позиції особистості учнів. Перспективно-пошуковий етап висвітлює педагогічний пошук у процесі екологічної освіти в Японії.

Ключові слова: освітній процес; екологічна освіта; екологічна культура; екологічна мораль; екологічна позиція.

Постановка проблеми. Підвищення мотивації збереження навколишнього середовища визначає екологічну освіту Японії з формуванням у особистості учня екологічної

позиції в освітньому процесі. Стабільний економічний розвиток Японії це збалансоване вирішення економіки та екології, де узгодженість стабільного економічного розвитку країни є важливим для забезпечення соціальних потреб людини із співжиттям з природою. Саме освітній процес виступає визначальним пріоритетом та важливим складником економічного життя країни, передумовою прогресивного розвитку суспільства з сталим і гармонійним співжиттям людини з навколишнім середовищем, формуванням в учнів екологічної позиції та особливим ставленням до природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади екологічної освіти розкриваються у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних японських науковців М. Гото (M. Goto), М. Оучі (M. Ouchi), К. Накаяма (K. Nakayama), К. Козава (K. Kozawa), О. Абе (O. Abe), Т. Ендо (T. Endo), Т. Ямагіва (T. Yamagiwa), М. Іноуе (M Inoue), М Кімата (M Kimata) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Японська система освіти ґрунтується на національній культурі, життєвих філософських традиціях, багатогранній релігійній спадщині та виділяється активною увагою до питань екологічної освіти як сталого суспільного та економічного розвитку країни. Виділення національного відношення до природи визначають екологічні позиції в національній системі освіти та формування особистості учнів.

Головною метою цієї роботи є розгляд аспектів екологічної освіти в Японії, екологічної позиції в формуванні особистості учнів.

Виклад основного матеріалу. Досягнення та результативність екологічної освіти в Японії визнано світовою громадськістю. Японське суспільство характеризується високим рівнем екологічної культури, ноосферного ставлення до природи, що є результатом екологізації освіти всіх верств населення в країні та традиційній повазі японців до всіх форм життя [1, с. 51].

У національній освіті Японії значна увага надається пізнавально-ціннісній моделі екологічної освіти. Традиційні релігійні та філософські традиції поколінь поєднуються з освоєнням нових знань про природу та її охорону.

Висока екологічна культура національного господарства Японії була досягнута за допомогою освітніх програм в галузі навколишнього середовища, якою охоплені всі сфери національної професійної підготовки. Японці малорелігійні – у них замість ікони мається вівтар краси – ваза з квітами. Ікебани відомі, мабуть, кожному жителю планети. Відносини японців до природи – це особлива національна психологія, в основі якої лежить групова свідомість. А тому й екологічне виховання у них починається ще задовго до школи [2, с. 10].

Екологічна освіта виступає процесом формування екологічної позиції особистості учнів, формування в них цінностей та уточнення понять з метою розвитку навичок та позиції, необхідних для розуміння та оцінки взаємозв'язку між людиною, її культурою та біологічним оточенням. Вона покликана також формувати вміння приймати рішення, керувати власною поведінкою, яка впливає на якість навколишнього середовища [3].

Метою екологічної освіти, на думку японських спеціалістів, є формування цілісної особистості, яка матиме чітку позицію до проблем охорони природи. Вони доводять необхідність вивчення навколишнього середовища у взаємозв'язку з повсякденним життям людини і виділяють такі елементи екологічної освіти: виховання у людини розуміння цінності природи та її ресурсів; прищеплення екологічної моралі, почуття любові до природи через спілкування з нею; формування громадської думки щодо необхідності дотримання гармонії між діяльністю людини і навколишнім середовищем; виховання в кожного громадянина прагнення до поліпшення природного довкілля [4, с. 22].

Екологічна освіта пройшла довгий шлях у своєму розвитку від відносної невизначеності мети і завдань до загального визнання як провідного чинника досягнення стабільності та сталого розвитку сучасного світового співтовариства і планети в цілому. Спираючись на матеріали численних конференцій і наявних з даної проблеми міжнародних стандартів, можна стверджувати, що: екологічна освіта – безперервний процес, що охоплює все життя індивіда; екологічна освіта – міждисциплінарний і в той же час єдиний цілісний процес; екологічна освіта – це скоріше загальний підхід до навчання, виховання та розвитку особистості дитини, ніж якийсь новий навчальний предмет; екологічна освіта акцентує увагу

на взаємозв'язках і взаємозалежностях, існуючих між людиною, суспільством і природним середовищем; екологічна освіта розглядає навколишнє середовище у всій її цілісності та безперервності, включаючи такі аспекти, як соціальний, політичний, економічний, технологічний, моральний, естетичний і духовно-моральний; екологічна освіта стверджує, що енергія, природні ресурси та матеріали обмежені і вимагають раціонального та відповідального використання; екологічна освіта забезпечує активне залучення учнів в процес їх власного вчення; екологічна освіта використовує широке коло методів і способів навчання і викладання, роблячи акцент на практичну діяльність учнів з досліджень середовища; екологічна освіта розглядає екологічні проблеми на різних рівнях їх організації (локальний, національний, глобальний), а також в їх різних часових вимірах (минуле, сьогодення, майбутнє); екологічна освіта повинна бути мотивована і підтримана самою організацією, і всім укладом життя навчального закладу (дошкільний навчальний заклад, загальноосвітня школа, позашкільна виховна установа, університет тощо); екологічна освіта підтримує розвиток в учнів почуття чуйності, свідомості, критичного мислення та умінь вирішувати на альтернативній основі різного роду екологічні проблеми і завдання; екологічна освіта пов'язана зі створенням нової екологічної етики [5].

Освіта і навчання, пов'язане з збереженням довкілля та поглибленням розуміння необхідності збереження навколишнього середовища [6]. В Основному Законі про освіту Японії, прийнятому в грудні 2006 р., в статті «Цілі освіти» зазначено, що виховання поваги до життя, турботи про природу і співробітництва у справі захисту навколишнього середовища – одна з головних цілей освіти. В «Основній політиці щодо посилення мотивації збереження природи та розвитку екологічної освіти» (2004 р., 2012 р.) екологічна освіта спрямована на формування ідеальної людини, яка на основі правильного розуміння зв'язку між природою і людиною, відповідальності за свої дії, може самостійно приймати участь в створенні суспільства сталого розвитку [7, с. 6].

Урядом Японії в червні 2007 р. затверджена Програма екологічної нації 21 століття. Вона визначає «навчання людей відчувати довкілля, думати про довкілля та діяти для довкілля» як стратегію для реалізації розвитку сталого суспільства. Для наповнення змістом цієї стратегії було прийнято ряд програм, серед яких «21 століття освітніх екологічних ініціатив – здійснювати екологічну освіту в будь-який час, будь-де, для всіх» (Ініціативи три «А»: To provide Environmental Education for Anytime, Anywhere, Anyone» (Triple-A initiatives) [8].

Екологічна позиція в формуванні особистості учнів це здатність особистості приймати рішення і діяти в життєвих ситуаціях так, щоб наносити довкіллю якомога менше шкоди; відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам сталого розвитку; здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті й природному оточенні, коли здобуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення і здійснювати діяльність, усвідомлюючи її наслідки для довкілля; уміння застосовувати екологічні знання й досвід у професійних й життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей й непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем та відповідальності за екологічні наслідки власної професійної та побутової діяльності [9, с. 8–10].

Компоненти екологічної позиції в формуванні особистості визначають напрямки здійснення екологічної освіти учнів та дають можливість визначити критерії та показники екологічної культури учнів: рівень наукових знань про навколишній світ, ставлення до довкілля, екологічно доцільна поведінка в повсякденному житті [10, с. 67].

Висновки і пропозиції. Екологічна освіта в Японії є важливим чинником у розвитку суспільства, вона спрямована на сформованість у учнів механізмів мислення, поведінки, ставлення до природи, поваги до життя і старшого покоління. Вона спрямована на досягнення результатів в формування особистості учнів як свідомих громадян, які відповідальні за економічний і соціальний розвиток своєї країни, за свої дії, за вплив та зв'язок між природою і людиною, за власні дії, вміння співіснувати та відчувати природу, цінувати та берегти природний спадок.

Список використаної літератури

1. Мягченко О.П. Основы экологии: учебник / О. П. Мягченко. – Київ : Центр учбової літ., 2010. – 312 с.
2. Иванов О.В. В борьбе с драконом Когай: Опыт природопользования в Японии / О.В. Иванов, Л.И. Мельник, А.Н. Шепеленко. – М., 1991. – С. 203.
3. IUCN (1970) International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Final Report, September 1970, Gland. – Switzerland : IUCN (International Union for Conservation of Nature).
4. Kazuyoshi Y. Kankyo Jono kadaku / Y. Kazuyoshi // Environ. Inf. Sci. – 1992. – Vol. 21.– № 2.
5. Каропа Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://eco-forchildren.ucoz.ru/index/chto_takoe_ekologicheskoe_obrazovanie/0-5.
6. Law for Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promoting of Environmental Education (Law No.130, Effective on July 25, 2003) [Electronic Resource] / Ministry of the Environment. – Mode of Access. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu_tt.pdf.
7. Outline of Environmental Education in Japan. February 2005, International Education / Cooperation Base System Construction Project – Environmental Education, Ministry of Education, Culture, Sports, science and Technology Field Studies Institute for Environmental Education. – Tokyo : Gakugei University. – p. 6.
8. UNDESJ Japan Report Establishing Enriched Learning through Participation and Partnership among Diverse Actors 2009 [Electronic Resource]. – Mode of Access : <http://www.env.go.jp/en/policy/edu/undesj/report.pdf>.
9. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник / [Н.А. Пустовіт, О.Л. Пруцакова, Л.Д. Руденко, О.О. Колонькова]. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.
10. Пустовіт Г.П. Основні компоненти знань школярів в галузі екологічної освіти / Г.П. Пустовіт // Освіта Луганщини, 2003. – 1(18). – С. 65–72.

References

1. Myahchenko, O.P. (1991). *Fundamentals of Ecology*. Kyiv: Center of educational literature (in Ukr.).
2. Ivanov, O.V., Melnyk, L.I., Shepelenko, A.N. (1991). *In the fight against dragon Kogay: The experience of nature management in Japan*. Moscow (in Rus.).
3. IUCN (1970) *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Final Report, September, Gland*. Switzerland: IUCN (International Union for Conservation of Nature).
4. Kazuyoshi, Y. (1992). Kankyo Jono kadaku. *Environ. Inf. Sci*, 21, 2.
5. Karopa, G.N. *Ecological education of schoolchildren: leading trends and paradigm change*. Retrieved from http://eco-forchildren.ucoz.ru/index/chto_takoe_ekologicheskoe_obrazovanie/0-5 (in Rus.).
6. *Law for Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promoting of Environmental Education* (Law No.130, Effective on July 25, 2003). Ministry of the Environment. Retrieved from http://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu_tt.pdf.
7. *Outline of Environmental Education in Japan*. February 2005, International Education / Cooperation Base System Construction Project – Environmental Education, Ministry of Education, Culture, Sports, science and Technology Field Studies Institute for Environmental Education. Tokyo: Gakugei University, 6.
8. *UNDESJ Japan Report Establishing Enriched Learning through Participation and Partnership among Diverse Actors* (2009). Retrieved from <http://www.env.go.jp/en/policy/edu/undesj/report.pdf>.
9. Pustovit, N.A., Prutsakova O.L., Rudenko L.D., Kolonkova O.O. (2008). *Formation of schoolchildren' ecological competence*. Kyiv: Pedagogical thought (in Ukrainian).
10. Pustovit, G.P. (2003). The main components of schoolchildren' knowledge in environmental education. *Education Luhansk region*, 1(18), 65–72 (in Ukrainian).

VARKHOLYK Halyna,

Ph.D IN PEDAGOGY, Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Uzhhorod National University

e-mail: galina_light@ukr.net

ECOLOGICAL POSITION IN FORMING STUDENTS' PERSONALITIES IN JAPAN

Abstract. *The article deals with the theoretical foundations of ecological education in Japan. Aspects of ecological education of the sustainable development of the modern world community have been studied, the process of an integral personality formation with a clear position in environmental issues has been investigated, and the ecological position of the students' personality formation in Japan has been highlighted.*

Materials of numerous conferences and available on this issue international standards allow to argue that:

- ecological education is a continuous process, covering the whole life of the individual;
- ecological education is both interdisciplinary and a single integrated process;
- ecological education focuses on the relationships and interdependencies that exist between human society and the natural environment;
- ecological education considers the environment in all its integrity and continuity, including such aspects as social, political, economic, technological, moral, aesthetic, spiritual and moral;

- *ecological education states that the energy, natural resources and materials are limited and require a rational and responsible use of them;*
- *ecological education uses a wide range of methods and techniques of teaching and learning, focusing on the practical activities of students with research environment;*
- *ecological education considers environmental problems at different levels of organization (local, national, global) and at their different temporal dimensions (past, present, future);*
- *ecological education is linked with the creation of a new environmental ethic.*

The components of the ecological position in the development of the individual are determined the directions of environmental students' education realization and enable to define the criteria and the indicators of students' ecological culture: scientific knowledge about the world, attitudes toward the environment, environmentally appropriate behavior in everyday life

At the organizational and activity stage of the research, the components of the ecological position of the students' personality formation have been determined.

Ecological education in Japan is an important factor in the development of society and aims to achieve results in the students personality formation as conscious citizens who are responsible for economic and social development of their country, for the impact on the relationship between the nature and the man, for their own actions, for the ability to coexist and feel the nature, appreciate and preserve natural heritage.

Key words: *educational process; ecological education; ecological culture; ecological ethics; ecological position.*

*Одержано редакцією 21.04.2017
Прийнято до публікації 26.04.2017*

УДК 378.1:364

ГОРДЄЄВА Тетяна Євгеніївна,

викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tanya.gricenکو@mail.ru

СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано сучасний стан і тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців сфери соціального забезпечення. Серед проблем професійної підготовки таких фахівців в Україні виокремлено: труднощі в адаптації до умов професійної діяльності; низький рівень конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці; недосконалість системи професійної підготовки майбутніх соціальних працівників; труднощі працевлаштування випускників спеціальності «соціальна робота» та ін. Значними тенденціями, на думку автора, є орієнтованість на компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки соціальних працівників; інтеграція в Європейський освітній простір з урахуванням Національної рамки кваліфікацій; удосконалення стандарту професійної підготовки соціального працівника у вищих навчальних закладах; розширення мережі вищих навчальних закладів, де готують фахівців соціальної роботи та розширення спеціалізацій підготовки майбутнього фахівця у галузі соціального забезпечення; оптимізація методичної підготовки студентів; надання особливої уваги практичному складнику такої підготовки.

Ключові слова: *професійна підготовка соціальних працівників; професійно-особистісне становлення соціального працівника; тенденції професійної підготовки соціального працівника; Національна рамка кваліфікацій; якість професійної підготовки соціальних працівників.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку вищу освіту розглядають як основний соціальний потенціал держави. Її стратегічною метою є підготовка фахівця, який оперативно реагуватиме на соціально-економічні зміни в суспільстві. Зважаючи на їх динамічність, розвиток технічного прогресу, появу нових сфер діяльності вища освіта ґрунтується на стратегіях розширення знань, удосконалення вмінь та компетенцій як в особистісній, так і в професійній сферах; потребує інтеграції вищої освіти з науковими дослідженнями, розвитку її інноваційного та випереджувального характеру, одержання якісної освіти. Нагальною стає потреба оптимізації працевлаштування

випускників, подальшого розвитку студентоцентрованого навчання, мобільності студентів, викладачів і дослідників, формування гнучких траєкторій навчання та необхідність продовження такої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Вимоги до організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах базуються на основних положеннях, зазначених: у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [1], «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» [2]; в Указі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» [3]. Так, у Законі України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01. 07. 2014 року [4] наголошено на нагальній необхідності щодо поєднання освіти з наукою та практичною діяльністю з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Низку проблем професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері соціального забезпечення визначають Р. Вайнола [4], О. Карпенко [5], Т. Логвиненко [6], І. Мельничук [7], Л. Міщик [8], Р. Чубук [9]. Серед основних автори виокремлюють: структура підготовки соціальних працівників потребує наукового, методичного обґрунтування, переосмислення та обґрунтування набутого досвіду, який мають кафедри соціальної роботи; вивчення та трансформації в систему вітчизняної професійної підготовки зарубіжного досвіду; удосконалення Державного галузевого стандарту підготовки соціальних працівників; перегляду навчальних планів, які мають величезну кількість невеликих за обсягом навчальних дисциплін; теоретична спрямованість та відірваність від практичних проблем, які з'являються в соціумі; необхідний перегляд переліку практик під час навчання студентів; нагальна потреба врахування спеціалізацій та мобільності самої підготовки.

Мета статті: проаналізувати сучасний стан і визначити тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері соціального забезпечення в Україні.

Виклад основного матеріалу. В Україні професійну підготовку соціальних працівників здійснюють у системі неперервної професійної освіти, що передбачає допрофесійну, різнорівневу професійну підготовку у вищому навчальному закладі, післядипломне навчання (підвищення кваліфікації, перекваліфікація, самоосвіта). Така підготовка виявила значні можливості щодо формування компетентних, мобільних фахівців, орієнтованих на навчально-виховний процес; на вивчення спеціальних професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, проведення навчальної, виробничої та інших видів практики в закладах і організаціях соціальної сфери, під час науково-дослідницької, самостійної та волонтерської роботи.

Важливими елементами системи професійної підготовки соціальних працівників є вимоги та потреби суспільства і клієнтів, цінності, мета, зміст, технології соціальної роботи; необхідність формування у фахівців професійної компетентності, професійно зумовлених особистісних якостей. Дослідниця В. Поліщук вивчаючи систему і особливості професійної підготовки працівників соціальної сфери в Україні та узагальнюючи основні положення, запропоновані науковцями, зазначає, що її мета полягає «у формуванні професійно компетентного та мобільного фахівця, шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання фахівця на всіх етапах його діяльності» [10, с. 233]. Професійна підготовка таких фахівців у вищому навчальному закладі полягає у створенні оптимального освітньо-виховного простору для професійно-особистісного формування майбутнього фахівці: розвитку в них креативного й оперативного мислення, гнучкості та швидкості в прийнятті рішень, прагнення до самоосвіти та соціальної й професійної мобільності.

Професійна підготовка майбутнього соціального фахівця на етапі її становлення в Україні, на думку Л. Міщик – це багатогранний, складний за змістом і формами діяльності процес, оскільки соціальна робота не може відразу функціонувати як цілісна система [8]. Такий вид підготовки пов'язаний передовсім зі становленням соціальної роботи як нового виду професійної діяльності. На шляху розвитку такого виду підготовки у вищих закладах освіти трапляються труднощі: репродуктивність навчання, недостатня практична орієнтованість, відсутність міждисциплінарних зв'язків; використання досвіду підготовки

інших спеціальностей, безсистемне використання зарубіжного досвіду підготовки соціальних працівників.

Актуальним у контексті окресленої проблеми вважаємо позицію Н. Ничкало про необхідність підготовки фахівців, які критично оцінюють результати власної діяльності, виявляють самостійність у прийнятті рішень, прагнуть перенавчатися в разі необхідності [11]. Отже, виникає потреба у створенні спеціальних умов у вищому навчальному закладі щодо професійної підготовки фахівців, які забезпечать результативність розвитку соціальної роботи як професії в умовах соціальних і економічних реформ. Професійну підготовку соціальних працівників І. Зверева визначає як «процес і результат оволодіння цінностями соціальної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної діяльності» [12, с. 233].

Стратегічним напрямом сучасної професійної підготовки, на думку А. Сембрат, є суб'єктивний розвиток і саморозвиток особистості фахівця, здатного обслуговувати новітні технології, враховувати нормативні вимоги діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні. Цю стратегію слід втілювати в принциповій спрямованості змісту й форм навчального процесу вищої школи на пріоритет особистісно-орієнтованих, творчих технологій освіти при формуванні в майбутніх фахівців готовності до діяльності [13].

Суттєвим, є те, що багатопрофільність і багатофункціональність професійної підготовки соціальних працівників потребує орієнтації на підготовку до виконання багатопрофільних завдань та функцій, які виконують різні соціальні служби. Для реалізації й виконання цих функцій соціальному працівнику потрібна ґрунтовна професійна освіта, особистісна готовність щодо дотримання відповідних професійно-етичних норм і принципів. Окрім того, у сучасних умовах відбувається ускладнення змісту діяльності. Це пояснюємо тим, що назва професії залишається незмінною, а кількість функцій, які виконує працівник у межах професійної діяльності, збільшується. Сучасному фахівцеві доводиться виконувати завдання, які раніше в контексті професії були не характерні, оскільки сучасний ринок праці вимагає від фахівця освоєння вмінь і навичок суміжних професій.

Аналіз наукових джерел [4; 14–19; та ін.], результати опитування випускників, які працюють у сфері соціального забезпечення, надав можливість виокремити основні проблеми, що виникають у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищому навчальному закладі. Так, одна з актуальних проблем – це професійно-особистісне становлення студента в системі «людина-людина». Розв'язання цієї проблеми залежить від створення умов, спрямованих на розвиток мотивів, цінностей професійного становлення, самосвідомості, особистісних і професійних якостей, які дозволять мобільно реагувати на соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, постійно прагнути до самореалізації в процесі майбутньої діяльності. Наступну проблему визначає відсутність навчальних дисциплін, які б дозволили розширити коло теоретичних знань про професійну мобільність, сприяли б професійному самовдосконаленню в напрямі успішної професійної діяльності. Важливою також є проблема оптимізації практичної та методичної підготовки студентів з врахуванням практико-орієнтованого характеру професійної діяльності соціальних працівників.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що для підвищення якості професійної підготовки фахівців, зокрема соціальних працівників, важливим кроком в українському освітньому просторі було прийняття Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 про затвердження Національної рамки кваліфікацій, котра є системним і структурованим описом кваліфікаційних рівнів за компетентностями [20].

Прийняття Національної рамки кваліфікацій сприяє визнанню дипломів українських фахівців, зокрема й соціальних працівників, за кордоном, через введення принципів і стандартів європейської освіти. Саме такі засоби, на нашу думку, сприятимуть взаємозв'язку освітніх закладів України і Європи та ринку праці. Так, у Законі України «Про вищу освіту» наголошено, що узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій

Європейського простору вищої освіти забезпечить академічну та професійну мобільності, а також навчання протягом життя [1].

Реформування та модернізація Національної системи кваліфікацій України, запровадження Національної рамки кваліфікацій та наближення їх до європейських стандартів, на думку Є. Лебеда, дозволить соціальним працівникам: вільно орієнтуватися на ринку праці, правильно й виважено обирати спеціальність, отримувати об'єктивну інформацію про вимоги роботодавців; мобільно реагувати на зміни на внутрішньому та міжнародному ринку праці; розвивати набуті професійні навички впродовж життя або здобувати нові; отримувати об'єктивне підтвердження власної кваліфікації через незалежні атестаційні служби; стати більш конкурентоспроможними та захищеними на зовнішніх ринках праці (через визнання їх компетенцій і кваліфікацій відповідно до міжнародних вимог) [21].

Отже, запровадження Національної рамки кваліфікації для соціальних працівників уможливить: не лише проходити чергове стажування, а й брати участь у тренерських програмах та отримувати диплом тренера як загальнодержавного, так і міжнародного рівня; працювати за отриманим фахом за кордоном; працювати з ширшим колом клієнтів та в різних напрямках; отримувати гранти на втілення проектів.

Основну мету впровадження Національної рамки кваліфікацій В. Луговий вбачає в забезпеченні якості, доступності, прозорості національних кваліфікацій, розширенні взаємозв'язків і визначенні кваліфікацій на національному та міжнародному рівнях [22].

Внесені зміни до Національної системи кваліфікацій [20] передбачають і зміни до професійної кваліфікації, змісту та технологій навчання майбутніх соціальних працівників. Згідно з Національною рамкою кваліфікації, головною ознакою професійної готовності бакалавра соціальної роботи є здатність вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в галузі власної професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки; вона є комплексною і зумовлено невизначеністю умов. Магістри соціальної роботи здійснюють управління комплексними діями або проектами, вони відповідальні за прийняття рішень у непередбачуваних ситуаціях. З огляду комунікативний складник кваліфікації, вони мають уміти донести до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, пропозиції з вирішення проблеми, спираючись на власні знання та досвід у галузі професійної діяльності.

Інноваційний процес в освіті визначається як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, скерованих на заміну традиційних (тобто застарілих підходів) новими. Інноваційні підходи, що окреслені у світовій та вітчизняній педагогіці, ґрунтуються на концепції вдосконалення організації видів, форм і методів пізнавальної діяльності за рахунок узгодження управлінських впливів, застосування переваг синергетики, системного розуміння процесу підготовки та комплексного вирішення усіх завдань, а також на врахуванні компетентнісної парадигми, націленої на посилення практичної орієнтації освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На сучасному етапі у системі професійної підготовки фахівців із соціального забезпечення відбуваються суттєві зміни, пов'язані із: Євроінтеграцією освітнього простору; підвищенням вимог до якості підготовки фахівців соціальної сфери; практикоцентризмом у методиці підготовки соціальних працівників; орієнтацією на працевлаштування майбутніх соціальних працівників та їх конкурентоспроможності.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01 липня 2014 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
2. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні : Закон України № 3715-VI від 08 вересня 2011 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.
3. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
4. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія] / Р. Х. Вайнола ; за ред. С. О. Сисоевої. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.

5. Карпенко О. Г. Теорія і практика професійного становлення соціального працівника : навч. посіб. / О. Г. Карпенко. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 192 с.
6. Логвиненко Т. О. Особливості професійної підготовки соціальних працівників у системі вищої освіти Данії / Т. О. Логвиненко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С. 59–65.
7. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика теорія і методика професійної освіти» / І. М. Мельничук. – Тернопіль, 2011. – 41 с.
8. Міщик Л.І. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності [Електронний ресурс] / Л.І. Міщик // Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 4. – Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_2/11_bahriy.pdf.
9. Чубук Р. В. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі / Р.В. Чубук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2014. – Вип. 115. – С. 256–259.
10. Поліщук В. А. Соціальна робота : підручник / В. А. Поліщук, О. П. Бартош-Пічкара, Н. М. Горішна. – Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. – 330 с.
11. Ничкало Н. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи / Н. Ничкало, І. Зязюн, Л. Пуховська, Н. Гузій, Л. Задорожна – Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
12. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімф. : Універсум, 2012. – 536 с.
13. Сембрат А. Л. Аналіз особистісно-орієнтованих технологій в системі підготовки майбутніх учителів / А. Л. Сембрат // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. – Севастополь, 2013. – Вип. 144/2013. – С. 85–92. – Режим доступу: file:///C:/Users/Sergey/Downloads/Vsntup_2013_144_10.pdf.
14. Беляева Л. А. Категории «социальная работа» и «социально-педагогическая» в их взаимосвязи / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования – Екатеринбург, 1998. – Вип. 3. – 240 с.
15. Боксгорн В. В. Зміст та структура професійної креативності майбутнього соціального педагога / В. В. Боксгорн // Третій український педагогічний конгрес. – Л., 2010. – С. 290–299.
16. Видишко Н. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Видишко. – Вінниця, 2010. – 250 с.
17. Гомонюк О. М. Зарубіжний досвід формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери / О. М. Гомонюк // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. пр. Серія Педагогічні науки. – Запоріжжя, 2011. – Вип. № 1(4). – С. 22–28.
18. Доброскок І.І. Теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів : монографія / І. І. Доброскок. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. – 335 с.
19. Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства : теоретичні та прикладні проблеми : кол. моногр. / С.П. Архипова, Т.М. Десятов, І.І. Курлик [та ін.] ; за заг. ред. С.П. Архипової. – Черкаси : Вид. ФОП Гордієнко Є. І. 2014. – 234 с.
20. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. – № 1341. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p#n37>
21. Лебідь Є. Концепція національної системи кваліфікацій в Україні та світі [Електронний ресурс] / Є. Лебідь. – Режим доступу: <http://www.europexxi.kiev.ua/nashi-novini/kontseptsiya-natsionalnoї-sistemikvalifikatsii-v-ukraini-ta-sviti>.
22. Луговий В. Концептуальні засади розроблення національної рамки кваліфікацій / В. Луговий // Вища школа. – 2010. – № 9. – С. 15–24.

References

1. *On Higher Education* (Legislation of Ukraine № 1556-VII 01.07.2014). Retrieved 01/04/2017, from <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (in Ukr.).
2. *On the priorities of innovation activity in Ukraine* (the Law of Ukraine № 3715-VI dated September 8, 2011). Retrieved 01/04/2017, from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>. (in Ukr.).
3. *The national doctrine of education* (President of Ukraine Decree № 347/2002 of 17 April 2002). Retrieved 01/04/2017, from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (in Ukr.).
4. Vaynola, R.Kh et al. (2008) In S. O. Sysoeva(Ed.). *The personal development of future social teacher during training*. Zaporozhye: Khortickiy multi Education and Rehabilitation Center (in Ukr.).
5. Karpenko, O.G (2014). *Theory and practice social work professional development: Training. guidances*. Kyiv: Publishing House "Word". (in Ukr.).
6. Logvynenko, T.O. (2010). Peculiarities of training social workers in the higher education system of Denmark. *Social Pedagogy: Theory and Practice, 1*, 59–65. (in Ukr.).
7. Melnychuk, I. (2011). Theory and methods of training future social workers by means of interactive technologies in higher education (PhD dissertation) *Thesis*. Ternopol (in Ukr.).
8. Mischyk, L.I. (2012). Optimization training social workers to the profession. *Psychological and Pedagogical Sciences, 4*. Retrieved 11/04/2017, from http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_2/11_bahriy.pdf (in Ukr.).
9. Çubuk, R.V. (2014). Problems training future social workers in high school *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, 115*, 256–259. (in Ukr.).

10. Polischuk, V.A. (2010). In V.A Polishchuk, O.P. Bartosz-Pichkar, N.M. Gorishna (Ed.). *Social Work*. Ternopil: JSC "TVPK" Zbruch" (in Ukr.).
11. Nychkalo, N. (2005). Pedagogical skills: problems, searches, prospects. In N. Nychkalo, I. Zyazyun, L. Puhovska, N. Guzy, L. Zadorozhna (Ed.). *Kyiv Deaf: RIO HDPU* (in Ukr.).
12. Encyclopedia of social services professionals (2012). In I.D. Zvereva (Ed.). Kyiv, Simferopol : Universum(in Ukr.).
13. Sembrat, A.L. (2013) Analysis personality-oriented technologies in the training of teachers. *Bulletin Sevastopol NTU: Coll. Science. pr., 144/2013*, 85–92. (in Ukr.).
14. Belyaeva, L.A, Belyaeva, M.A. (1998). Categories of "social work" and "social pedagogical" in their relationship. *Conceptual apparatus of pedagogy and education*, 3, 240. (in Rus.).
15. Bokshorn V. (2010). The content and structure of professional creativity of the future social teacher. *Third Ukrainian Pedagogical Congress*, 290–299. (in Ukr.).
16. Vydysko, N.V.(2010) Professional training of social workers in the Canadian college (PhD dissertation) *Theses*. Vinnica (in Ukr.).
17. Homonyuk, O.M. (2011). Foreign experience of formation of professional pedagogical culture of future specialist social. *Bulletin Homonyuk Zaporizhzhya National University: Coll. Science. pr. Series pedagogy*, 1(4), 22–28. (in Ukr.).
18. Dobroskok, I. (2010). *Theory and practice organization of training of future social workers*. Krivoy Rog: Publishing House. (in Ukr.).
19. *Social and educational activities in terms of transformation of society: theoretical and applied problems* (2014). In S.P. Arkhipova(Ed). Cherkasy: E.I. Gordienko (in Ukr.).
20. *On approval of the National Qualifications Framework : Decree Cabinet of Ministers of Ukraine* (23 November 2011 r. number 1341). Retrieved 14/04/2017, from <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#n37>. (in Ukr.).
21. Lebed, E. *The concept of national qualifications system in Ukraine and abroad*. Retrieved 16/04/2017, from <http://www.europexxi.kiev.ua/nashi-novini/kontsepsiya-natsionalnoi-sistemikvalifikatsii-v-ukraïni-ta-sviti>. (in Ukr.).
22. Lugovoi, V. (2010) Conceptual framework development national qualifications framework. *High School*, 9, 15–24. (in Ukr.).

HORDIEIEVA Tetiana,

Lecturer of Social Work and Social Pedagogy Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: tanya.gricenکو@mail.ru.

CURRENT SITUATION AND TRENDS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SOCIAL SECURITY IN UKRAINE

Abstract. *Introduction. The article analyses the current situation of future specialists professional training in the sphere of social software; highlights the problems of training the specialists of social sphere; the tendencies of the professional training of future specialists in the sphere of social software.*

The purpose is to analyze the current situation and determine the trends of professional training of future specialists in the sphere of social software in Ukraine.

Methods. In the article we used several methods: theoretical – analysis of state industry standards of higher education, training programs, software training future social workers in higher education, psychological and pedagogical literature to explore the scientific bases of the problems; system analysis, comparison and generalization of scientific and theoretical material to justify the current situation of training specialists in the sphere of social software; empirical (interviews with teachers, students, questioning of experts in the sphere of social software) for an analysis of the problem.

Results. Among the problems of professional training of specialists in the field of social software in Ukraine highlighted the following: difficulties in adaptation to conditions of professional activity; low level of competitiveness of future specialists in the labour market; imperfection of the system of future social workers professional training; the difficulty of graduates employment of the specialty "social work" etc. It was noted that currently observed trends, focused on the introduction of competence approach; on targeted social assistance, assistance to person who is in difficult life circumstances; integration into the European educational space, taking into account National qualifications framework; improvement of the standard of a social worker professional training in higher educational institutions; the expansion of the network of higher educational institutions, which train specialists in social work and extension of future specialists professional training; optimization of methodical preparation of students; special attention to practical component such training (introduction of innovative technologies, the implementation of multidisciplinary tasks, and social situations; expanding the content of the theoretical component of the modern theme; playing professional roles and functions in learning in

higher education; fostering professional self-improvement towards a successful professional career with the development of personal and professional qualities.

Conclusion. At the present stage in the system of professional training of specialists in social software there are significant changes associated with the Integration of educational space; increase of requirements to quality of preparation of social sphere specialists; practice orientation in methodology of training social workers; a focus on the future employment of social workers and their competitiveness.

Key words: *professional training of social workers; professional and personal development of a social software specialist; trends in training specialists in the sphere of social software; national frame of a social worker qualifications; quality of social workers professional training.*

*Одержано редакцією 19.04.2017
Прийнято до публікації 22.04.2017*

УДК 37.03(075)

ДЕСЯТНИК Катерина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки,
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки,
e-mail: k.desyatnyk@gmail.com

УРОКИ ДУХОВНОСТІ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті розкривається виховний потенціал Уроків духовності як засобу цілеспрямованого впливу вчителя на духовне збагачення особистості молодшого школяра. Акцентовується увага на розкритті змісту понять «духовність», «духовний досвід», «духовний досвід молодшого школяра». Обґрунтовано, що духовне становлення молодшого школяра залежить від задоволення його потреби в пізнанні й осмисленні навколишнього світу і самого себе, чим багатший особистий досвід творення істини, добра, краси, переживання духовних почуттів, тим глибший духовний досвід учня.

Ключові слова: *молодший школяр, духовність, виховання духовності, духовний досвід особистості, духовний досвід молодшого школяра, уроки духовності.*

Постановка проблеми. Сьогодні одухотворення людського життя є необхідною передумовою самоусвідомлення людиною самої себе, свого призначення, подолання кризи духовності в світі, зумовленої процесами глобалізації та інформатизації суспільства, соціальними потрясіннями, війнами, економічними проблемами, вимушеною міграцією тощо. За таких обставин зростає роль духовності як притаманної Людині ознаки, становлення духовного досвіду особистості.

Відповідно до державної політики у сфері виховання дітей та молоді мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання школярам з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота, інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ. Сучасна система виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі повинна інтегрувати молоде покоління у світ духовності, краси, осягнення ідеалів свободи, творчості, вироблення внутрішнього обов'язку жити і діяти відповідально.

Аналіз останніх досліджень з проблеми засвідчує інтерес науковців до питань формування духовності та духовного досвіду (С. Токарева,) [1], духовного розвитку особистості (І. Бех) [2], духовності обдарованої особистості (О. Музика) [3], до проблеми становлення духовного досвіду дитини (Т. Русакова) [4; 5; 6], взаємодії сім'ї і школи у морально-духовному вихованні підлітків (О. Кіян) [7], ролі школи у вихованні духовності школярів (М. Z. Stepulak) [8; 9].

Проте недостатньо наукових досліджень, які розкривають зміст та особливості створення такого виховного простору, що ґрунтується на збагаченні всіх компонентів

духовності молодшого школяра (спонукально-аксіологічний, когнітивний, процесуально-поведінковий) у самостійній духовній діяльності, поглибленні інтересу до обставин та ситуацій духовного змісту, відкритості щодо набуття нового духовно-морального досвіду.

Мета статті полягає в розкритті виховного потенціалу «Уроків духовності» як засобу становлення духовного досвіду молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішення проблеми виховання духовності, становлення духовного досвіду молодшого школяра зумовлює необхідність зрозуміти його сутнісні характеристики, які сьогодні є предметом обговорення у філософській, психологічній, культурологічній та педагогічній літературі. Насамперед, зауважимо, «духовність» суміжне з категоріями «дух», «душа», «духовний», проте не ідентичне їм. У матеріалістичній філософії поняття «дух» уживається як синонім свідомості. Натомість традиційна релігійна філософія відокремлюють дух від матеріального носія й реального суб'єкта – суспільної людини – і тлумачать його як самостійну нематеріальну силу. У релігійній же літературі «дух» традиційно трактується як абсолют і особиста воля Бога, зокрема, у християнстві «дух святий» – третя особа святої трійці. У переносному значенні «дух» – внутрішній стан, моральна сила людини: «у здоровому тілі – здоровий дух»; «дух суперечності»; «бойовий дух»; «випустити дух» – померти; «вистачить духу» – вистачить сил; «як на духу» – відверто [10].

Щодо поняття «душа», у релігійній та ідеалістичній філософії душа – це особлива нематеріальна субстанція, що існує незалежно від тіла, у світській філософії та науці переважно вживається для позначення внутрішнього світу людини, психіки та її компонентів [10]. Поняття «душа» тісно пов'язане з почуттями та прагненнями людини: «радісно на душі»; «залізи в душу» – допитуватися про потаємне; «кривити душею» – бути нещирим; «душа не лежить до чогось» – не цікавить хтось або щось, немає симпатії, довіри; «відданий душею і тілом своїй справі»; «відвести душу» – висловити все, що накопичилося, розважитись. Душевність характеризується добрим ставленням людини до навколишніх людей, турботою, увагою, готовністю прийти на допомогу, ділити радість і горе.

У контексті дослідження важливою є філософська позиція (Л. Буєва, В. Шердаков), за якої духовність людини виражається у її смисложиттєвих пошуках, через проблему здобуття смислу життя. За такого підходу сфера духовності ширша за обсягом і багатша за змістом від того, що пов'язане із сферою раціональності і головне тут не здобуття різноманітних знань, а їх зміст і мета. Відповідно духовність – це проблема здобуття «смислу», що особистісно переживається, акумульоване у відповідях на запитання: хто я, навіщо я прийшов у цей світ, яке моє місце в ньому, який смисл мого життя, на основі яких цінностей я повинен зробити вибір свого життєвого шляху, визначити мету і зміст своєї діяльності, обрати засоби їх досягнення та оцінити її результати, за якими критерієм і як можливе вдосконалення моєї особистості, набуття духовної культури. За такого підходу духовність розглядається науковцем як певна якість людського буття, що інтегрує думку-знання і почуття-переживання з діями-поведінкою.

Варто зазначити, що проблема, духовності особистості висвітлюється у дослідженнях психологів. На думку, Ж. Юзвак, духовність – це складне гармонійне поєднання певних психічних та особистісних якостей людини, її творча здатність до самореалізації й самовдосконалення, зумовлена такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної й вольової царин, які сприяють успішному формуванню і реалізації потреби в цілеспрямованому пізнанні та ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних і естетичних цінностей, усвідомленню єдності себе та Всесвіту.

Так, в українському педагогічному словнику духовність визначається як «інтелектуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». При цьому вона співвідноситься з людською потребою пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна тією мірою, в якій вона задумується над цими поняттями і прагне знайти на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності» [11, с. 106].

Сьогодні духовність розглядається як спосіб життя людини, що ґрунтується на вищих цінностях – істині, добрі, красі, й виявляється у прагненні до ідеалу на засадах самотворення.

Духовність – це провідний чинник смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами. У педагогіці духовність тлумачиться як специфічна діяльність людини, спрямована на її духовний розвиток і моральне самовдосконалення. Шлях до духовності в кожній людині є суто індивідуальним, він реалізується завдяки її особистому духовному потенціалу і вихованню. Як наслідок, утворюється сукупність знань, прагнень, ціннісних орієнтацій, ідеалів, норм поведінки, які найбільшою мірою відповідають уявленням індивіда про гармонійну і досконалу людину [7].

Аналіз різних підходів щодо трактування духовності і суміжних із ним понять, на нашу думку, поглиблює розуміння сутності досліджуваного феномена і, водночас, дає підстави розглядати *духовність* як інтегративну якість особистості, що детермінується зовнішніми (соціальними) і внутрішніми (когнітивна, емоційна та волева сфери психіки) чинниками, і виражається у світогляді, системі духовних цінностей, ідеалах, переконаннях, у визначенні смислу життя, у потребі самовдосконалення, пізнання світу, себе, інших людей та реалізується у процесі життєдіяльності.

На думку Т. Русакової, духовність особистості починається з перших кроків подолання егоцентризму, розширення сфери своїх почуттів за межі образу Я, появи мотивів, які опосередковуються переживаннями про Інших. Духовність виявляється у зверненні людини до вищих цінностей, до ідеалу, в свідомій спрямованості до досконалості в процесі культурного розвитку, в набутті та реалізації власного духовного досвіду, пов'язаного з ціннісним ставленням до життя, заснованого на переживанні почуття єдності зі світом. Духовний досвід, власне, є будівельним матеріалом духовного самотворення особистості, розвитку її духовності [6, с. 127].

Науковець переконує, що духовність є ядром культури і виступає «певним сховищем, а то і фабрикою» цінностей і смислів життя, формою організації духовного досвіду. При цьому *духовний досвід особистості* – сукупність особистісно-смислових утворень, що включає ціннісні орієнтації та інтенції на абсолютні цінності, культурні потреби, знання й уявлення про духовні цінності, прагнення до моральних учинків, це досвід духовного буття, усвідомленої та рефлексивної поведінки в суспільстві, яка не суперечить абсолютним цінностям [6, с. 128].

У контексті дослідження Т. Русакова визначає *духовний досвід молодшого школяра* як сукупність особистісно-смислових утворень, в яких відображені, пережиті, усвідомлені особистістю знання, що проявляються у формі ставлень й емоційних станів. Елементарною частиною духовного досвіду є самостійне зусилля дитини, пов'язане з відмовою від приємного заради потрібного і переживання цього зусилля як успіху, альтруїстичне спонукання, спрямоване на турботу та благополуччя Інших, переживання їх успіхів як своїх [5; 6].

Основи духовності, безперечно, закладаються ще з дитинства. Формування духовних якостей у молодшому шкільному віці – це підґрунтя для подальшого розвитку особистості, системи духовних цінностей, світогляду, переконань, потреб. Набутий дитиною досвід на ранньому етапі свого життя знаходить відображення у життєдіяльності дорослої людини, мотивує її самореалізацію, самоствердження, самовизначення, пошук смислу життя, мети та засобів її досягнення.

За такого підходу виховання духовності відіграє провідну роль у становленні особистості, зокрема молодшого школяра і має розглядатися як один із головних педагогічних пріоритетів у виховній роботі, передусім загальноосвітнього закладу як важливого соціального чинника.

Тому обов'язок педагога-вихователя – зберегти і розвинути те, властиве багатьом дітям, сприйняття світу, що дозволяє їм бачити його прекрасним, багатограним, чарівним і добрим, навчити дітей жити в ньому, перебувати у спокійному, радісному стані, бути впевненому в собі та у своїх можливостях. Все це вказує на необхідність створення духовно-виховуючого простору, що ґрунтується на збагаченні всіх компонентів духовності школяра (спонукально-аксіологічний, когнітивний, процесуально-поведінковий) у самостійній духовній діяльності, поглибленні інтересу до обставин та ситуацій духовного змісту, відкритості щодо набуття нового духовно-морального досвіду.

Саме тому засобом цілеспрямованого впливу вчителя на духовне збагачення особистості молодшого школяра, виховання духовності, становлення духовного досвіду вважаємо *уроки духовності* [12], спрямовані на:

- створення творчої, духовної атмосфери в школі та сім'ї, доброзичливих, толерантних стосунків між учителями, дітьми та їх батьками;
- збагачення учнів знаннями про духовний світ людини, духовні цінності, прилучення до загальнолюдських ідеалів, формування власного духовного ідеалу, уявлень молодших школярів про духовно багату особистість, духовні та загальнолюдські цінності;
- задоволення потреби дітей у захисті, любові, повазі, розумінні, підтримці, спілкуванні, збереженні та зміцненні здоров'я;
- ставлення до дитини як до цінності, індивідуальності, самостійного суб'єкта виховання;
- створення ситуацій, залучення дітей до духовних видів діяльності, спонування до духовного вчинку, що формує духовні якості дітей, пробуджує духовні емоції та почуття (естетичні переживання, радість від спілкування з мистецтвом, природою, з іншими людьми, співчуття, емпатія, совість, сором, каяття, терпимість, милосердя, щастя, любов до людини і природи тощо) з наступною їх рефлексією;
- створення умов, необхідних для формування духовних потреб у сприйманні та творенні прекрасного через красу мистецтва та природи, пізнанні світу, себе, інших людей, сенсу життя, формування гуманістично-альтруїстичних (гармонізації стосунків у системі «людина і світ») та етичних потреб, а також потреби у самовдосконаленні.
- формування позитивної «Я»-концепції, стійких ціннісних емоційних ставлень щодо себе, оточуючих, світу загалом, здатності до рефлексії, адекватної самооцінки, вихованню духовно-моральних чеснот (доброти, чесності, гідності, милосердя), мотивації самовдосконалення, корекції небажаних рис характеру і поведінки;
- створення атмосфери необхідної для реалізації та розвитку здібностей та нахилів дітей, їх природних потенцій, розкриття творчого потенціалу, надання можливості самовираження, самореалізації та задоволення інтересів;
- набуття власного духовного досвіду у духовно спрямованих видах діяльності.

Окреслені виховні можливості Уроків духовності проілюструємо на прикладі окремих тем, короткого змісту, основних засобах курсу, що проводився з молодшими школярами за розробленою нами структурою:

Внутрішній світ людини (вступний урок). Світ людини (внутрішній і духовний). Анкетування учнів.

Будь людиною! Людські якості людини. Що означає вислів «бути людиною». Оповідання В. Сухомлинського «Для того треба бути людиною», «Шестеро чоловіків і одна істота».

Правила життя. Навіщо потрібні правила. Які правила поведінки школі. Яких правил потрібно дотримуватися в повсякденному житті. Десять духовних законів. Чи може бути щасливою людиною, яка сіє зло? Оповідання Олександра Зими «Про Сірого Ворона та чарівні окуляри», вірш Марії Козуб «Добро».

Вчимося бути добрими людьми. Добро робить наше життя щасливим. Один добрий вчинок тягне за собою інші. Добрі вчинки найбільше потрібні не тому, на кого вони спрямовані, а тому, хто їх здійснює. Легенда, оповідання «Луна».

Любов та піклування. Любов до ближнього. Яке значення має почуття любові в житті людини. Як можна проявити любов і піклування. Які слова і вчинки свідчать про любов і піклування. Вірші, вправи-самонавіювання, спрямовані на формування у дітей упевненості в тому, що їх люблять і цінують.

Умій прощати! Що означає прощати. Навіщо потрібно прощати. Пам'ятати довгий час образу шкідливо. Як позбутися гніву, почуття образи та бажання помститися. Якими рисами має бути наділена людиною, щоб простити кривдника. Дослід «Очищення», оповідання «Велосипед».

Чистота душі. Необхідність дбати не лише про чистоту квартири, тіла чи одягу, а й про чистоту душі. Що таке «чистота душі», «чистота серця», «чисті наміри».

Чи відображається внутрішнє прагнення людини до чистоти на її зовнішньому вигляді. Оповідання А. Ісаакяна «Чисте джерело», казка про чистий струмок.

Різдвяна ялинка. Виготовлення виробу. Колядка «Про Різдво Христове», вірш Тетяни Жембровської «Жаданий гість».

Радість і щастя. Що таке радість. Що потрібно людині, щоб бути щасливою. Як приносити радість людям. Рецепт щастя. Вірші Т. Цидзіної «Що таке радість?», Г. Могильницької «Радість моя», оповідання Л. Воронкової «Радощі», В. Чухліб «Радість».

Коли тобі сумно. Як треба долати сум і поганий настрій. Які бувають сльози. Прислів'я і приказки з теми. Вірші Т. Цидзіної «Речі, які варто згадати», «Які бувають сльози», оповідання В.О. Сухомлинського «Сивий волосок».

Духовна сила. Що таке духовна сила людини, розум та сила волі. Чим духовна сила відрізняється від фізичної. Оповідання Г. Боровикова «Живучка», «Сила звички».

Духовність і здоров'я. Здоровий спосіб життя. Як дбати про свій фізичний і духовний стан. Як жадібність, заздрість, злість та інші негативні емоції впливають на наше здоров'я. Добро, любов, щастя, радість і сміх оздоровлюють і продовжують життя людини. Казка «Пригоди Олесі».

У пошуках прекрасного! Що таке краса і для чого вона потрібна. «Красиве і потворне». Як побачити красу навколо себе. Оповідання В.О. Сухомлинського «Хлопчик і дзвіночки конвалії», Д. Бісетт «Жук-філософ та інші».

Краса душі. Зовнішня і внутрішня краса людини. Краса робить людину кращою. Як виробити в собі вміння бути красивою. Оповідання М.О. Андріанова «Краса душі», байка Езопа «Мурашка та гусінь».

Совість. Що таке совість, значення у житті людини. Як дослухатись до своєї совісті, виховувати відповідальність, чесність у спілкуванні з іншими, прагнення жити по совісті. Дослід із свічкою. Оповідання В.О. Сухомлинського «Каяття», «Навіть квіти з сорому почервоніли». Прислів'я і приказки з теми.

Учимося жити в мирі та злагоді. У чому полягає важливість слів «мир» і «злагода». Як розуміти один одного, відповідально ставитись до своїх вчинків, жити в мирі та злагоді. Які риси характеру допомагають миритись. Які організації, особи здійснюють миротворчу функцію, полегшують людські страждання. Символ миру. Оповідання про Маленьку Людину. Прислів'я і приказки з теми. Гра «Чарівний стілець».

Долоні. Виготовлення виробу. Хто любить, піклується та оберігає нас. Чиї руки найлагідніші, найтепліші, найсильніші. Вірші «Осанна Христу», «Христос воскрес».

Познайомся сам із собою. Медитативна вправа «Привіт Я, мій любий». Написання листа «Собі самому».

Заняття на природі. Спостереження за природою. Який настрій має сьогоднішній день. Щоб нам розказало дерево, небо тощо, якби могло говорити. Психогімнастичні вправи «Пробудження», «Гойдання на хвилях любові», «Берег та хвилі», медитація «Ти – чудовий!». Ігри «Комплімент», «Веселий бубон», «Батько й діти», «Бочка сміху», «Струмочок». Пантоміми та інсценізації на вгадування (явищ природи, почуттів, настрою, живих і не живих предметів, подій тощо).

Структура всіх уроків духовності вибудовувалась із урахуванням такої закономірності: процес виховання духовності молодших школярів «не вкладається» в «межі» окремих педагогічних заходів, навіть цікавих і дуже потрібних, оскільки ми прагнули сформувати цілісну духовну особистість у цілісному педагогічному процесі початкової школи. Акцентуємо увагу на тому, що на уроках та в обговореннях після них діти формулювали власні судження, як-от: «краса – це те, що приємно і подобається всім людям без винятку», «все те добре і прекрасне, що оточує людину і викликає в неї радість»; «від краси всім стає радісно на душі»; «щоб довести свою любов до матусі мені потрібно сказати їй лагідне слово», «піклуватися про маму» тощо. А батьків уражали звернення дітей із такими запитаннями: «Мамо, що означає бути людиною?», «Чому люди обманюють?». Суттєвим є те, що вчитель при цьому був особою, що скеровує процес взаємодії, допомагає батькам, підтримує їх зусилля.

Після проведених занять учням були поставлені запитання такого типу: «Про що б ти хотів запитати у Бога?» і «Щоб ти хотів попросити у Бога?». Як виявилось, для молодших

школярів проблеми духовного характеру є досить актуальні. Запитання до Бога, сформульовані дітьми, ми умовно поділили на такі групи: *смісложиттєві* (про смисл життя): «Для чого живуть люди?»; *філософські* (про час, простір, буття): «Коли буде кінець світу?»; *добро і зло, добрих і злих людей, справедливість*: «Чи буде колись на світі мир, злагода, чесність?»; *життя і смерть*: «Чи живуть насправді душі в раю?».

Аналіз дитячих прохань («Щоб ти хотів попросити у Бога?») показав, що учнів здебільшого турбують такі духовні проблеми, як: *мир на планеті* («Дай, будь ласка, мир на Землі»), *духовні якості і цінності* («Добра, щастя, розуму», «Щоб я не грішила і гарно вчилася»), *духовні матеріальні цінності* («Дай мені, будь ласка, багато книжок»), *щастя сім'ї, піклування про власне здоров'я і здоров'я близьких* («Щоб наша сім'я була щаслива», «щоб я не хворів», «дай усій нашій родині здоров'я і щастя»), *проблема життя і смерті* («подаруй довше життя»).

Проведена діагностика показала, що для сучасного молодшого школяра питання духовного характеру досить актуальні, діти продемонстрували розуміння ролі вищого начала в їхньому житті та житті людства; проявили інтерес до смислу життя; зацікавленість проблемами духовності, духовних якостей особистості; найбільше дітей хвилює проблема власного здоров'я, турбота про близьких.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна стверджувати, що Уроки духовності забезпечують створення духовно-виховуючого простору, що збагачує особистий духовний досвід молодшого школяра, сприяє розвитку потенційних можливостей дитини, її внутрішнього світу, пробудженню духовних почуттів, становленню високодуховної особистості. Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів означеної проблеми, а відкриває перспективи подальшого пошуку актуальних засобів становлення духовного досвіду особистості молодшого школяра у співпраці сім'ї і школи, а також духовного саморозвитку педагога.

Список використаної літератури

1. Токарева С.Б. Проблемы духовного опыта и методологические основания анализа духовности / С.Б. Токарева. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2003. – 256 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Музика О.Л. Духовність обдарованої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до дослідження / О.Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Випуск 9. – Київ : Талком, 2016. – С. 357–367.
4. Русакова Т. Г. К проблеме духовно-нравственного воспитания младшего школьника: теоретические аспекты // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 13. – С. 80–87. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2017/770290.htm>.
5. Русакова Т. Г. Культурно-динамическая система содействия становлению духовного опыта ребенка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т.Г. Русакова. – Оренбург, 2006. – 454 с.
6. Русакова Т. Г. Формирование духовного опыта личности в младшем школьном возрасте / Т. Г. Русакова // Педагогическое образование в России, 2009. – № 2. – Екатеринбург, 2009. – С. 126–138.
7. Кіян О. А. Батьківсько-вчительська взаємодія як чинник морально-духовного виховання молодших підлітків : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О.І. Кіян. – Київ, 2010. – 226 с.
8. Stepulak M. Z. Czy szkoła kształtuje czy deformuje duchowość ucznia ? Meandry współczesnego wychowania w Polsce / M. Z. Stepulak // W służbie szkole i nauce / W. Kowalski, A. Winiarz (red.). – Lublin : Wydawnictwo Naukowe WSEI, 2014. – S. 35 – 54.
9. Stepulak M. Z. Systemowe ujęcie osoby. Ciało – psychika – duchowość / M. Z. Stepulak // Ciało – Psychika – Duchowość : Integralna wizja człowieka / M. Z. Stepulak., J. Łukasiewicz (red.). – Lublin : Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie, 2016. – S. 49 – 75.
10. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. – Київ : Абрис. – 2002. – 742 с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
12. Десятник К. В. Уроки духовності : навч.-метод. посіб. / К. В. Десятник. – Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2010. – 174 с.

References

1. Tokareva, S. B. (2003). *The problem of spiritual experience and methodological basis of the analysis of spirituality*. Volgograd: Volgograd State University. (in Rus.).
2. Bekh, I. D. (2012). *Personality in the area of spiritual development*. Kyiv: Akademvydav. (in Ukr.).
3. Muzyka, O. L. (2016). Spirituality of a gifted person: subjective-value approach to research. *Actual problems of psychology*, 9, 357–367. (in Ukr.).

4. Rusakova, T. G. (2017). To the problem of spiritual and moral education of the younger pupil: theoretical aspects. *Scientific and methodical electronic journal "Concept"*, Vol. 13, 80–87. Retrieved from: <http://e-koncept.ru/2017/770290.htm>. (in Rus.).
5. Rusakova, T. G. (2006). *Cultural and dynamic system for the promotion of the spiritual experience of the child*. (Doctor of Science dissertation). Orenburg. (in Rus.).
6. Rusakova, T. G. (2009). Towards the problem of spiritual experience formation at the junior school age. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 126–138. (in Rus.).
7. Kiyani, O. A. (2010). *The paternal-teaching co-operation in the morally-spiritual becoming of personality of junior teenager* (PhD dissertation). Kyiv. (in Ukr.).
8. Stepulak, M. Z. (2014). Does a school shape or deform spirituality of pupil? Meanders of modern education in Poland. In W. Kowalski, A. Winiarz (Eds). *In service to school and science*. Lublin: Scientific Publishing House HSEI, 35–54. (in Pol.).
9. Stepulak, M. Z. (2016). Systemic approach of a person. Body – psychic – spirituality. In M. Z. Stepulak., J. Łukasiewicz (Eds). *Body – psychic – spirituality: The integral vision of human*. Lublin: Innovatio Press Scientific Publishing House HSEI, 49–75. (in Pol.).
10. *Encyclopedic Dictionary of Philosophy*. (2002). In V. I. Shynkaruk (Ed.). Kyiv: Abris. (in Ukr.).
11. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid. (in Ukr.).
12. Desyatnyk, K. V. (2010). *Lessons of spirituality*. Lutsk: PE Ivaniuk V.P. (in Ukr.).

DESYATNYK Kateryna,

PhD in Pedogogy, Senior Lecturer of Pedagogy Department,
Lesya Ukrainka East European National University
e-mail: k.desyatnyk@gmail.com

LESSONS OF SPIRITUALITY AS A MEANS OF BECOMING OF A JUNIOR PUPIL'S SPIRITUAL EXPERIENCE

Abstract. *Introduction.* The article reveals the educational potential of the Lessons of Spirituality due to the need to create a spiritually-educating space based on enriching all components of the spirituality of the younger schoolchild (motivational-axiological, cognitive, process-behavioral) in independent spiritual activity, deepening interest in the circumstances and situations of spiritual content, openness about the acquisition of a new spiritual and moral experience. Attention is focused on the disclosure of the content of the concepts "spirit", "soul", "spirituality", "spiritual experience", "spiritual experience of the junior pupil".

Purpose is to reveal the educational potential of the "Lessons of Spirituality" as a means of developing the spiritual experience of younger schoolchildren.

Research methods: theoretical: analysis, synthesis, comparison, generalization in order to identify key concepts of the problem under study; Empirical: fragments of pedagogical experiment; questioning of students, parents survey.

Results. The scientific positions on the definition of spirituality as the integrative quality of the individual are analyzed, which is expressed in the world outlook, the system of spiritual values, ideals, beliefs, in the definition of the meaning of life, in the need for self-improvement, knowledge of the world, self, other people and is realized in the process of life activity. The spiritual experience of the junior schoolchildren is revealed as a set of personality-semantic entities in which the experienced, knowledge-conscious knowledge, reflected in the form of relationships and emotional states, is reflected. An elementary part of the spiritual experience is the child's independent effort connected with the rejection of the pleasing for the sake of the necessary and experience of this effort as success, an altruistic motivation directed towards the care and well-being of Others. Subjects, content of the Lessons of Spirituality are given, as a means of purposeful influence of the teacher on the spiritual enrichment of the personality of the younger schoolchildren, the upbringing of spirituality.

Originality. The educational potential of the "Lessons of Spirituality" as a means of developing the spiritual experience of younger schoolchildren are revealed.

Conclusion. Thus, the spiritual formation of a junior schoolchild depends on the satisfaction of his need for cognition and comprehension of the surrounding world and himself, the richer the personal experience of creating truth, goodness, beauty, experience of spiritual feelings is, the deeper is the spiritual experience of the student.

Key words: junior schoolchildren; spirituality; upbringing of spirituality; spiritual experience of personality; spiritual experience of a junior pupil; lessons of spirituality.

Одержано редакцією 13.05.2017
Прийнято до публікації 18.05.2017

УДК 378

ДОМАШ Людмила Михайлівна,

бакалавр соціальної педагогіки,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького;

МАЙБОРОДА Галина Яківна,

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора
з навчальної роботи Навчально-наукового інституту
педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: mayboroda101@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

У статті розглянуто особливості організації соціально-педагогічної роботи з дозвілля підлітків, визначено та проаналізовано основні засоби організації дозвілля у підлітковому клубі.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота; дозвілля; підлітковий клуб; організація соціально-педагогічної роботи в клубах; засоби соціально-педагогічної роботи; спілкування; колектив; гра.

Постановка проблеми. У вільний від навчання час підлітки можуть повною мірою реалізувати власні здібності. Саме дозвілля надає особистості широкі можливості їх реалізації та соціалізації. Гармонійний розвиток особистості є необхідною умовою для соціалізації особистості. Виконання завдань соціалізації підлітків здійснюється і в умовах позашкільних освітніх закладів, до яких відносяться клуби. Різноманітні (пізнавальні, духовні, творчі, спортивні, розважальні та ін.) клуби для дітей і молоді задовольняють потреби відвідувачів у розвитку та реалізації пізнавальних, комунікативних, творчих можливостей; здійснити бажання активно та змістовно провести дозвілля. Значно впливає на формування особистості підлітка спланована, різноманітна, скерована фахівцями організація дозвільного процесу. Організація дозвілля підлітків – є одним із актуальних напрямів соціально-педагогічної роботи. Вважаємо, що використання сучасних засобів соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля підлітків у позашкільних клубних закладах позитивно вплине на засвоєння знань про соціум, норм і правил поведінки, цінностей і у подальшому – на результат їх соціалізації.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у розробку проблеми організації дозвілля дітей і молоді здійснили Г.О. Євтеєва, І.С. Кон, Д.С. Махов, С.А. Шмаков, Г.І. Щерба, С.М. Садовенко, І.П. Сидор, Н.А. Опаріна та ін. У роботах зазначених авторів аналізуються проблеми раціонального використання вільного часу дітей, сучасні способи і засоби організації дозвілля.

Важливим для розуміння зазначеної проблеми став аналіз основних положень зарубіжних та державних нормативно-базових документів, які регулюють соціально-педагогічну діяльність у процесі позашкільної освіти. Так, у Конвенції ООН «Про права дитини» (Стаття 31. Дозвілля) наголошується про право на відпочинок; на дозвілля і розваги дітей, про право брати участь в іграх, розважальних заходах, а також у культурному житті, займатися мистецтвом. У Законі України «Про позашкільну освіту» визначено основні засади позашкільної освіти (безперервність, динамічність, нестандартність, варіативність); особливості позашкільного навчально-виховного процесу, які полягають у допомозі підліткам самореалізуватися у складній багатогранній соціокультурній ситуації сучасними засобами та способами. У статті 6. «Здобуття позашкільної освіти» зазначено, що вихованці, учні і слухачі мають право на здобуття позашкільної освіти відповідно до їх здібностей, обдарувань, уподобань та інтересів, а також основним принципом здобуття позашкільної освіти визнано принцип «добровільності». Визначено і специфічні умови гармонійного розвитку особистості, до яких відносять: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність. Аналіз вивчення наукових джерел, нормативно-правової бази з питань організації дозвілля підлітків засвідчив про недостатність його

висвітлення у педагогічній науці та недооцінці дієвості засобів і способів соціально-педагогічної роботи.

Мета статті: теоретично обґрунтувати сукупність засобів соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля підлітків та перевірити можливості їх використання у підлітковому клубі.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження варто зупинитися на визначенні поняття «соціально-педагогічна робота».

Дослідниця З.М. Шевців трактує його як різновид професійної діяльності, що спрямований на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини [1]; Н.Є. Тимошенко розглядає соціально-педагогічну роботу як систематичні заходи, що поліпшують пристосування людини до суспільства [2]. Дослідники О.В. Безпалько, Т.Г. Веретенко визначають, що соціально-педагогічна робота є різновидом соціально-педагогічної діяльності, здійснюється у різних напрямках з окремими групами населення, з урахуванням місця її проведення, конкретних умов, спрямована на реалізацію профілактичних, реабілітаційних, культурно-дозвіллевих, правозахисних та ін. програм [3]. На основі аналізу вище представлених визначень можна стверджувати –соціально-педагогічна робота з дозвілля підлітків являє собою процес, спрямований на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб, здійснюється в різних умовах, серед яких особливе місце відводиться підлітковим клубам – позашкільним освітнім закладам. Клуб – це громадська організація, яка об'єднує групи людей (дітей, підлітків, молодь) з метою спілкування, взаємодії, проведення спільного відпочинку, пов'язаних із політичними, науковими, художніми, спортивними, професійними, творчими та іншими інтересами [4]. Клуби створюються задля задоволення культурних потреб, розвитку народної традиційної культури, підтримки художньої творчості, іншої самодіяльної творчої ініціативи тощо [5]. Метою більшості підліткових клубів визначено соціальне виховання учасників, формування морально-духовних цінностей за допомогою різних форм дозвілля (екскурсії, читацькі конференції, тематичні вечори, читання науково-популярної, художньої літератури, творчі виставки, вікторини, робота в гуртках і т. ін.).

Організація дозвілля підлітків у клубах забезпечується соціальними педагогами, педагогами-організаторами, керівниками гуртків шляхом залучення сім'ї, представників громадськості. Зазначимо, що сутність поняття «організація» в нашій статті розуміється як об'єднання всіх ресурсів соціально-педагогічної роботи для досягнення поставленої мети – змістовного дозвілля підлітків.

Таким чином, організація соціально-педагогічної роботи з дозвілля у підлітковому клубі – це об'єднання всіх ресурсів (людських, інформаційних, матеріальних, технічних); видів роботи (діагностика, прогнозування, планування, соціальне виховання, соціальна терапія, профілактика негативних явищ, популяризація здорового способу життя [6]; вибір засобів і способів змістовного дозвілля, які впливають на гармонійний розвиток і самореалізацію підлітків.

Вважаємо, що в організації дозвілля у підліткових клубах важливу роль відіграють основні принципи, якими необхідно керуватися. Дослідниця І. Петрова обґрунтовує наступні принципи дозвілля: інтересу (врахування задоволення, пробудження нових потреб і запитів учасників); системності (цілеспрямована, системна організація діяльності); добровільності (вільний вибір занять відсутність регламентації з боку освітніх, культурних, державних структур); доступності (якість надання послуг, задоволення потреб і запитів клієнтів, вивчення їхніх запитів) відповідність таких послуг соціально-демографічним, економічним, культурно-освітнім, політичним умовам.

Порівняння змісту принципів організації соціально-педагогічної роботи і організації дозвілля у позашкільних організаціях – клубах [7] надає можливість констатувати, що вони мають точки перетину. Оскільки кінцевою метою таких видів діяльності є розвинена особистість. Проте варто доповнити представлений перелік принципами – гуманізму (створення умов для формування у підлітків кращих якостей: любові, доброзичливості,

поваги до особистості, підтримки, захисту, допомоги); інноваційності (підбір і впровадження сучасних засобів, методів соціально-педагогічної роботи з дозвілля).

Дозвілля тісно пов'язано із поняттям «вільний час». Н.Ф. Максютін наголошує, що за цілеспрямованого педагогічного керівництва, вільний час сприяє здійсненню основної мети виховання – всебічного гармонійного розвитку особистості [8]. Тому вважаємо, що вільний час підлітка – це період, коли відбувається всебічний розвиток і формування особистості. Важливою для нашого дослідження є думка Жоржа С'ю щодо виділення різновидів дозвілля. На його думку, такий вид як рекреаційне дозвілля передбачає заняття, що пов'язані із фізичними та розумовими навантаженнями, у свою чергу сприяє фізичному розвитку; практичне дозвілля – це створення предметів ужиткового характеру, речей декоративно-ужиткового характеру (одяг, ремонт квартири, удосконалення інтер'єру, квітникарство, садівництво); культурне дозвілля – спрямоване на інтелектуальний розвиток особистості, наближення людей до естетичних, духовних цінностей; соціальне дозвілля передбачає здійснення комунікації в процесі виховання дітей, спілкування за межами дому, що сприяє їх соціалізації [9].

Серед засобів соціально-педагогічної роботи з дозвілля автори [3; 6; 7]. визначають освіту, виховання, психотерапію, корекцію, психолого-педагогічну підтримку; книги, засоби масової інформації, природу, навколишнє середовище, спілкування, колектив, гру.

Як уже зазначалось, вибір засобів дозвілля підлітками має бути добровільним і не залежати від бажань соціального педагога, але для результатів роботи важливим є сформованість умінь фахівця щодо їх використання. Вважаємо за доцільне детальніше розглянути роль таких засобів як гра, спілкування, колектив.

Основи поведінки формуються в дитинстві в процесі різних видів діяльності, коли діти ознайомлюються з елементарними нормами поведінки в колективі та набувають навичок спілкування з ровесниками і дорослими. Тому в організації дозвілля дітей у клубних закладах важливу роль відіграє гра, яка є важливим засобом соціально-педагогічної роботи в клубах. Спостереження за проведенням ігор з підлітками у клубах показують, що підлітки, які ігнорують вимоги дорослих ужиттєвих обставинах, дотримуються їх під час гри, виконуючи правила. Таким чином, вони вчаться стримувати свої емоції, викликані бажанням виграти, засвоюють норми поведінки, розуміють, що не виконання правил гри веде до програвання. Гра – це серія логічно побудованих дій, які гравець виконує за правилами, здійснюючи різноманітні розумові або фізичні дії для отримання певного задоволення. [10]. Підлітків однаковою мірою приваблюють усі види ігор. У клубах найчастіше використовуються ігри, які впливають на їх соціальну активність і вміння взаємодіяти із ровесниками, а також такі, що сприяють соціалізації, розвитку відповідальності, ініціативи, самостійності тощо. Це такі види гри, правила та структура яких дозволяє опосередковано керувати поведінкою дітей. Підлітку здається, що він виконує ігрові дії і слідує правилам за власним бажанням, але насправді він виконує вказівки організатора, учиться дотримуватися правил та завдань гри. Поступово діти привчаються оцінювати власні поведінку і вчинки. У процесі активного спілкування з дорослими і друзями під час гри підліток усвідомлює значення власних учинків, засвоює критерії поведінки гравців. Також підлітки учаться об'єктивно оцінюють учинки товаришів і навчаються правильно реагувати на них.

Зауважимо, що важливу роль у формуванні умінь об'єктивно оцінювати власні дії відіграє колектив. Саме у спілкуванні та взаємодії з групою однолітків, формується особистість підлітка.

За допомогою зазначених засобів соціально-педагогічної роботи під час гри розвивається фізична сила, швидкість і точність, координація рухів; відбувається розвиток інтелекту, оскільки підлітки співставляють, порівнюють, шукають вихід із ситуації, узагальнюють, роблять висновки. За допомогою засобів збагачується соціальний досвід; удосконалюються та розвиваються емоційні, соціальні, творчі якості і. т. ін.

До прикладу представимо результати організації соціально-педагогічної роботи з дозвілля у підлітковому клубі «Найкращі друзі» Черкаського району, одержані нами. У процесі функціонування клубу виокремлено актуальні завдання соціально-педагогічної роботи з організації дозвілля з підлітками у клубі (рис. 1).

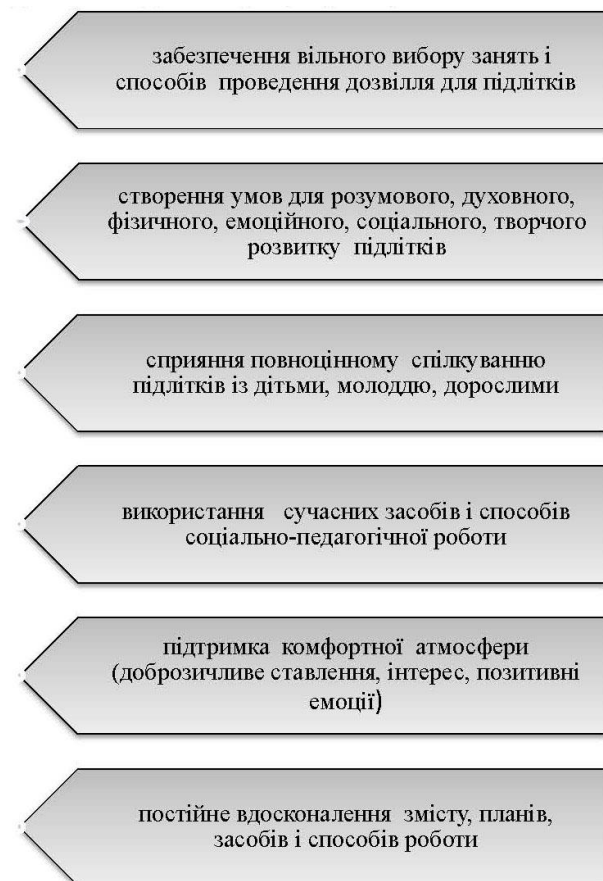


Рис. 1. Актуальні завдання соціально-педагогічної роботи з дозвілля у підлітковому клубі «Найкращі друзі».

лаконічним, змістовним, налаштовувати підлітків на тему.

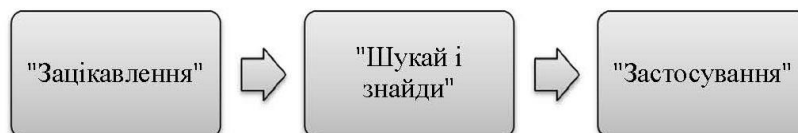


Рис. 2. Структура «Уроку мудрості»

Наступна частина уроку «Шукай і знайди» є основною. Тут організатор разом із дітьми шукає відповідь на запитання, яке стосується теми уроку. Важливо пам'ятати, що це не шкільний урок і що взаємодія учасників має відбуватися у ході комфортної взаємодії під час бесіди, діалогу. Організатор заохочує підлітків, висловлює власну думку, вислуховує кожного бажаного і підводить підсумок. Окрім бесіди використовуються командна дискусія, інсценування, аутдор (вихід за межі клубу, перегляд фільму з обговоренням). Третя частина уроку «Застосування» є заключною, вона сприяє міркуванню підлітків про те, як застосувати одержану мудрість у власному житті. Обов'язковою вимогою для завершення уроку – є надання можливості всім бажаним висловити власну думку.

Далі організація дозвілля в клубі передбачає етап «Фан», який триває 30-40 хвилин. Під час цього етапу можуть проводитись ігри, майстер-класи з рукоділля, кулінарії, надання першої медичної допомоги, засвоєння правил етикету та сервіровки столу. Етап «Обговорення» відбувається «за чашкою чаю», коли обговорюються результати «Рекордів», нагороджуються переможці, оголошуються плани на наступну суботу, визначається нова тема. Ця частина триває 20 хвилин.

Для підтвердження дієвості організації дозвілля в клубі окреслимо одержані результати впливу засобів і способів соціально-педагогічної роботи на вияв підлітків брати участь у роботі клубу. З метою залучення нових учасників підліткового клубу в кінці серпня

Окреслені вище завдання визначають основні види роботи. Підлітковий клуб «Найкращі друзі» працює щосуботи. Перший вид роботи («Рекорди») здійснюється засобом змагань, результати яких оголошуються в кінці дня на загальних зборах. Наступним видом роботи є «Денс» – підготовка та виконання двох-трьох пісень з танцювальними рухами. «Уроки мудрості», які тривають до 30 хвилин побудовані у вигляді дискусій, бесід, ток-шоу на актуальні теми для підлітків (Що таке мрія і як її досягти?, Що таке страх? Духовний і душевний – у чому різниця? Як розвивати відповідальність? Як спілкуватись без конфліктів? і т. ін.)

Структура такої форми роботи як «Уроки мудрості» складається з трьох частин (рис. 2). На першому етапі («Зацікавлення»), який триває 5–7 хвилин відбувається – збудження інтересу, привернення уваги, встановлення взаємовідносин, відкриття «дверей» в урок. Основними методами зацікавлення є: представлення проблеми, розповідь (епізод з життя, статті з газети або демонстрація фрагменту з фільму, відео); аналіз ситуацій. «Зацікавлення» має бути

2016 року організовано проведення дитячого майданчику, квесту та заохочення засобом отримання нагороди «Приведи друга – отримай приз!». Зазначені засоби форми і форми роботи позитивно вплинули на новий набір учасників до клубу. Так, динаміка кількості учасників клубу зросла з 55 до 85 осіб (рис. 3).



Рис. 3. Динаміка кількості учасників підліткового клубу.

Завдяки використанню методів спостереження, аналізу статистики стичних даних, порівняння одержаних результатів виявлено, що впровадження соціально-педагогічних засобів і способів дозвілля сприяє соціалізації підлітків (розвитку розумових, фізичних, соціальних якостей і умінь).

Висновок. Отже, систематична робота з підлітками з організації дозвілля за умов: визначення чіткої структури роботи, виокремлення дієвих засобів і способів соціально-педагогічної роботи (спілкування, колектив, гра та ін.), буде ефективною і сприятиме поповненню клубу новими учасниками.

Список використаної літератури

1. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. / З.М. Шевців. – Київ : Центр учб. літ., 2012. – 248 с.
2. Тимошенко Н.Є. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організаційно-технологічного забезпечення соціально-педагогічної роботи [Електронний ресурс] / Н.Є. Тимошенко // науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія Педагогіка. – 2013. – Вип. 2. – С. 132–137. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2013_2_27.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – С. 186–187.
4. Про клубні заклади системи Міністерства культури України: Тимчасове положення за станом на 23 травня 2007 року № 35 [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v0082699-91>.
5. Романов А. Т. Детские клубы – центры внешкольной и внеклассной работы / А. Т. Романов. – Київ, 1982. – 216 с.
6. Методика соціально-педагогічної діяльності. Технології соціально-педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-9015-1.html>.
7. Петрова І. Соціальні функції клубів та їх трансформація на сучасному етапі / І. Петрова // Рідна школа. – 2003. – №7. – С. 38 – 41.
8. Максютин Н.Ф. Культурно-досуговая деятельность: конспект лекций, опорные занятия и определения: учебн.пособ. / Н. Ф. Максютин. – Казань : Медицина, 1995. – С.21.
9. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах: підр. / І. В. Петрова. – Київ : Кондор, 2009. – 406 с.
10. Донченко Н. П. Мистецтво гри. Теорія і практика ігрової діяльності в умовах дозвілля: навч. посіб. / Н. П. Донченко. – Київ : ДАККіМ, 1999. – 176 с.

References:

1. Shevtsiv, Z.M. (2012). *Fundamentals of Social and Educational Activities*: Tutorial. Kyiv: Center of Educational Literature. (in Ukr.).
2. Tymoshenko, N.Ie. (2013). Training of Future Social Workers for Organizational and Technological Support of Social and Educational Work. *Research Journal of Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Institute named after Taras Shevchenko. Series Pedagogy*, 2, 132–137. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2013_2_27. (in Ukr.).
3. *Encyclopedia for Specialists of Social Sphere*. (2012). In I.D. Zvierieva (Ed.). Kyiv, Simferopol: Universum, 186–187. (in Ukr.).
4. *About Club Establishments of the Ministry of Culture of Ukraine (2007)*: Temporary Provision of May 23, 35. Legislation of Ukraine. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/v0082699-91>.
5. Romanov, A.T. (1982). *Children's Clubs – Out-of-School and Extra-Curricular Centers*. Kyiv. (in Ukr.).

6. *Methodology of Social and Educational Activities. Technologies of Social and Educational Activities*. Retrieved from <http://ua.textreferat.com/referat-9015-1.html>. (in Ukr.).
7. Petrova, I. (2003). Social Functions of Clubs and Their Transformation at the Current Stage. *RidnaShkola*, 7, 38–41. (in Ukr.).
8. Maksiutyn, N.F. (1995). *Cultural and Recreational Activities: Lecture Notes, Basic Concepts and Definitions: Tutorials*. Kazan: Medicine. (in Rus.).
9. Petrova, I.V. (2009). *Leisure in Foreign Countries: Text book*. Kyiv: Kondor. (in Ukr.).
10. Donchenko, N.P. (1999). *The Art of Game. Theory and Practice of Game Activities in Conditions of Leisure Time: Tutorials*. Kyiv: DAKKKiM. (in Ukr.).

DOMASH Lyudmyla,

Bachelor in Social Pedagogy,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy;

MAYBORODA Halyna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Deputy Director in Academic Work, Educational-and-Scientific Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: mayboroda101@gmail.com

**ORGANIZATION OF TEENAGERS'S LEISURE BY MEANS
OF SOCIAL-AND-PEDAGOGICAL WORK**

Abstract. *Introduction.* In the article the features of organization of social and educational work connected with leisure of teenagers are examined, the main means of organization of leisure of teenagers in youth clubs are identified and analyzed. Organization of leisure of teenagers - is one of the priority areas of social and educational work. It is noted that the use of modern means of social and educational work on organization of teenagers' leisure in extracurricular clubs has a positive impact on mastering of knowledge about society, norms and rules, values, and subsequently - on the outcome of their socialization.

Purpose. To justify theoretically the totality of social and educational work on organization of teenagers' leisure and to check opportunities of their use in a teenagers' club.

Methods. During the research methods of observation, studying and analysis of scientific sources of the problem, analyzing statistics, comparison of results, generalization were used.

Results. The article states that the organization of leisure of teenagers at clubs is provided by social workers, educators-organizers by involving family, community representatives. The concept of "organization of social and pedagogical work on leisure at a teenagers' club" is defined by the authors as a collection of types of work (diagnosis, forecasting, planning, choice of means and methods of leisure, social education, prevention of negative phenomena at the teen age, promotion of healthy lifestyles. An important role is played by basic requirements - the principles that should be guidelines: interest, systemacy, the development of social activity, individual initiative, voluntariness, availability, compliance of recreational services with certain conditions. The authors state that the leading principles should be the principles of humanism and innovation.

Leisure teenagers implies a comprehensive and harmonious development of personality, it makes teenagers closer to spiritual values. The authors identified a set of means of social and pedagogical work on leisure time, namely - education, psychotherapy, correction, psychological and educational support as well as books, media, nature, environment, communication, collective game. Using the example of functioning of teenage club "Best Friends" capabilities such means as communication, team game were analyzed.

Conclusions. It is indicated that the constant and systematic work with young people on leisure organization under the conditions: the definition of a clear structure, selection of modern forms, ways and means of social and pedagogical work will be effective and will help to bring new members to the club. According to the results of the implementation of social and educational leisure time facilities positive changes in the socialization of teenagers were noted.

Key words: social and educational work; leisure; teenagers' club; organization; means of social and pedagogical work; communication; collective, game.

Одержано редакцією 12.03.2017

Прийнято до публікації 10.05.2017

УДК 371.13: 316.774

ДЬОМІНА Вікторія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
вищої школи,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
e-mail: vikusya.diomina@mail.ru

АРАКЕЛЯН Ганна,

студентка,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
e-mail: ane4chka.arackelyan@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У запропонованій статті автором доводиться, що на сучасному етапі особливого значення набуває залучення особистості до медіакультури в контексті підготовки молоді до взаємодії зі складним інформаційним світом. Визначено, що ці процеси важливі для професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки саме вчитель є представником сучасної культури в соціумі школярів. Глобалізація сучасного інформаційного світу спричинила утвердження медіакультури практично в усіх галузях людського життя – виробництві, суспільній сфері, освіті, комунікації, мистецтві. Утворюються медіазв'язки між усіма соціальними структурами, країнами, різними спільнотами. Саме через засоби масової комунікації відбувається процес укорінення цінностей та моделей поведінки, що домінують у певний час розвитку суспільства.

Ключові слова: медіаграмотність; медіаосвіта; медіакультура; інтерактивна взаємодія; майбутні вчителі; освіта; ціннісні орієнтації.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Медіатизований простір становить середовище життєдіяльності сучасної людини, у якому засоби масової комунікації, нові технології мультимедіа включені в усі сфери професійного, громадського життя суспільства.

Основні вимоги до майбутніх педагогічних кадрів знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, у яких наголошується про необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей сучасного вчителя, створення культурно-освітнього середовища, яке забезпечить саморозвиток майбутніх педагогів.

Актуальність розробки проблеми особливостей формування медіа-грамотності майбутніх учителів початкових класів є невідкладним завданням вищих освітніх закладів на шляху євроінтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи медіаосвіти досліджують В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська О. Федоров. Автори у своїй роботі представили основні погляди на терміни «медіаосвіта» та «медіа грамотність», а також зробили ґрунтовний аналіз основних моделей медіаосвіти та медіаграмотності та їх втілення у світі [1]. Розвиток медіадидактики аналізує Г. Онкович, особливості медіаосвіти у вищій школі з'ясовують Ю. Казаков [2], Т. Козак, В. Дивак. Теорію та практику освіти в контексті безпечного використання інноваційних технологій аналізують Л. Астахова, Т. Волкова, П. Ломаско, О. Спірін, та ін.

Як зазначається у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» [3; 4], Концепції впровадження медіа освіти в Україні [5], підготовка фахівців до їх професійної діяльності в умовах розвитку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій можлива за умов оснащення освітніх закладів електронними засобами навчання. Важливим завданням вищої освіти є підготовка випускників до успішного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Метою статті є дослідження формування медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освіта не може функціонувати та розвиватися поза використанням інформаційних технологій та засобів масової інформації. Діяльність більш як 70 % дорослого населення світу так чи інакше пов'язана із створенням,

переробкою та переданням медіатекстів. Більш як 90 % людей є активними користувачами масової інформації. Однак значна частина молоді фактично не готова до повноцінного життя в інформаційному суспільстві, їй не вистачає відповідних знань та вмінь у галузі медіа.

Дослідники у галузі соціології ЗМІ доводять, що на початку XXI століття відбулася остаточна переорієнтація юнацької аудиторії на аудіовізуальну інформацію. Саме тому система освіти як пріоритетну мету розглядає використання ЗМК та медіапедагогіки для формування умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, для протистояння маніпуляції суспільною свідомістю, для адаптації людей до нових соціальних умов життя, що постійно змінюються, для позитивного саморозвитку особистості.

Реалізації ідей медіаосвіти у шкільну та вузівську практику багато в чому залежить й від існуючих національних традицій формування громадської думки, зв'язку між різними соціальними інститутами. Так, наприклад, в Японії практика зв'язку мас-медіа і освіти зіштовхується з труднощами, що є похідними від саме японських традицій, оскільки в Японії дуже поширене побоювання висловлювати своє критичне ставлення.

Необхідність урахування складного медіапростору сучасності наголошується практично в усіх державних документах, пов'язаних із функціонуванням культурно-освітнього простору України [3–5].

Основні завдання медіаосвіти як компоненту загальної та професійної освіти полягають у наступному: підготувати молоде покоління до життя у сучасних інформаційних умовах; формувати навички самостійного критичного оцінювання інформаційного потоку; навчити людину розуміти медіатексти, усвідомлювати наслідки їх впливу на психіку, протистояти маніпулятивному впливу засобів масової комунікації; оволодіти різноманітними засобами спілкування на підставі медіакультури; створювати власні медіатексти мовою різних ЗМІ.

Вітчизняна теорія і практика виховання виявилася непідготовленою до шквалу інформації, яка увійшла у кожную оселю через мас-медіа. Заперечення, демонстративне непомічання вчителем сучасних медіа матеріалів призводить до загострення проблеми негармонійного співвідношення вихованцем шкільного та позашкільного досвіду. Тому назріла гостра необхідність у розробці педагогічних технологій, спрямованих на виховання підготовленого сприймача інформації, естетично грамотну особистість, яка могла б протистояти руйнівним, деформуючим процесам [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем медіаосвіти, формування медіакультури учнівської молоді дозволяє виділити наступні функції медіаосвіти як складової професійної підготовки майбутнього вчителя: інформаційна; просвітницька; функція соціалізуюча; ціннісно-орієнтаційна, адаптаційна; культурно-дозвільна.

У навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів можуть бути реалізовані різні моделі медіаосвіти: освітньо-інформаційні (вивчення теорії та історії, мови медіакультури, яке спирається на культурологічну, естетичну, семіотичну, соціокультурну теорії медіаосвіти); етико-виховні моделі (аналіз моральних, релігійних, філософських проблем на матеріалі медіа, який спирається на етичну, релігійну, ідеологічну, екологічну, протекціоністську та ін. теорії медіаосвіти); практико-утилітарні моделі (практичне вивчення та застосування медіатехніки, що спирається на теорію «споживання та задоволення» та практичну теорію медіаосвіти); естетичні моделі (орієнтовані насамперед на розвиток художнього смаку та аналіз кращих творів медіакультури, спираються на естетичну, художню та культурологічну теорії медіаосвіти); соціокультурні моделі (соціокультурний розвиток творчої особистості щодо сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу, самостійного критичного мислення по відношенню до медіатекстів будь-яких видів та жанрів).

Найбільшого поширення серед медіапедагогів різних країн світу здобула модель останнього типу. Однак, за умови урахування цілей і завдань конкретного закладу освіти, варіативності існуючих підходів до медіаосвіти обирається та модель, що здатна максимально задовольнити потреби молоді у професійному становленні за допомогою ЗМК.

Ураховуючи особливості кожної із зазначених моделей та специфіку навчально-виховного процесу у вищих педагогічних ВНЗ ми особливу увагу звертаємо саме на соціокультурну модель, однак за умови використання елементів освітньо-інформаційної та естетичної моделей.

Процес сприйняття особистістю повідомлень ЗМК опосередковано також наявністю в людині певних стереотипів, які сформовані протягом усього попереднього життя насамперед міжособистісними комунікаціями з раннього дитинства. Відповідно медіаосвіта учнівської молоді має враховувати механізми стереотипізації уявлень про явища та предмети, що оточують людину. Соціальна обумовленість механізму стереотипізації уявлень особистості дозволяє звернути особливу увагу на соціальне підґрунтя формування стосунків дітей та молоді із ЗМК.

Сучасні стандарти вищої професійної педагогічної освіти відзначають, що випускники педагогічних навчальних закладів повинні володіти методами пошуку, обробки та використання інформації, вміння її інтерпретувати, адаптувати відповідно до запитів адресатів. Зазначені взаємозв'язки медіаосвіти та професійної підготовки майбутнього вчителя слід розглядати як важливі складові його професійної компетентності.

Формування медіаосвіти у процесі професійної підготовки майбутнього учителя початкових класів передбачає вивчення реальної практики взаємозв'язку сучасної студентської молоді та медіакультури. У ході роботи нами було виявлено проблеми сформованості медіаграмотності майбутніх учителів початкових класів, оскільки великого значення набуває підготовка молоді до спілкування з медіа. Анкетування проводилось серед студентів ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», факультету підготовки вчителів початкових класів. Опитування було спрямоване на з'ясування мотивів й частоту контактів з медіатекстами, знанням термінології та історії медіакультури.

За результатами анкетування абсолютна більшість респондентів мають наміри використовувати у майбутній професійній діяльності засоби масової комунікації. Щодо конкретних ЗМК відповіді розподілено таким чином: преса – 87%; телебачення – 61%; кіно – 58%; радіо – 15%. Щодо інших ЗМК, які планують використовувати майбутні учителі початкових класів, то найчастіше називався Інтернет (35 %). При цьому 65 % опитуваних передбачають використовувати відразу декілька ЗМК.

На одне із запитань «Що ви передбачаєте обрати як предмет аналізу повідомлень ЗМК?» відповіді розподілено таким чином: фактичний та життєвий матеріал – 65%; проблематика програм та моральні цінності – по 42%; форма подання матеріалу – 11,5%. Але за даними опитування жоден студент не вбачає необхідності у вивченні ЗМК як самостійного об'єкту.

Особливу увагу було приділено теоретичним знанням майбутніх учителів початкових класів у галузі ЗМК. За результатами опитування зафіксовано середній та низький рівень теоретичних знань у медіагалузі. Зазначимо, що ці знання складаються з стихійно-побутових уявлень студентів про засоби масової комунікації. Провідним джерелом таких уявлень виступає щоденне споживання інформації завдяки різноманітним каналам масової комунікації (насамперед, телебачення, Інтернет).

У процесі опитування переважна більшість учасників виказала бажання використовувати ЗМК у роботі із учнями, однак практично всі вони не мають уявлення про те, яким чином це можна здійснювати. Слід наголосити, що студенти пропонують обговорювати з учнями журнальні та телевізійні матеріали, що зацікавили б молодших школярів. На думку більшості опитуваних, ЗМК повинні виконувати тільки розважальну функцію. Респонденти зазначили наявність великої кількості недостовірної інформації, що транслюється ЗМК, особливо телебаченням та Інтернетом.

У ході роботи нами було здійснення аналіз рівня сформованості медіа грамотності (за Ю. Казаковим), визначено їх змістовне наповнення [2, с. 116].

Високий рівень розвитку медіаграмотності визначається головним сутністю медіатексту: аналізом, порівнянням, оцінкою цінності медіатексту, реферування, узагальненням, дедукцією, індукція, синтезом.

Для середнього властив комплекс жанрових, тематичних, емоційних, інтелектуальних, психологічних, творчих, етичних, естетичних мотивів.

Для низького рівня розвитку медіаграмотності характерна: слабка пам'ять, тематична залежність, відсутність проникливості, невпевненість у собі, нерозуміння багатозначності медіатекстів, неточність у сприйнятті медіаповідомлення внаслідок високої імпульсивності у прийнятті рішень.

Під час аналізу контактів студентів з медіатекстами, ми звернути увагу на амбівалентність даного показника. Високий рівень контактів майбутніх учителів з медіа не позначає високого рівня медіаграмотності в цілому. Проте, низький рівень контакту з медіа може, на думку О. Федорова, не лише позначати «прагнення швидко уникнути повідомлень, що являють складність, звузити контакти з медіа текстами до мінімальної кількості, щоб захищати себе від необхідності витратити додаткові розумові зусилля» [6, с. 28], але й підвищену вибірковість індивіда.

На нашу думку, медіаграмотність майбутнього вчителя передбачає: поінформованість у питаннях медійних трактувань різних проблем розвитку сучасного суспільства, зокрема соціокультурних аспектів становлення особистості дітей та молоді, знання впливу контактів з медіа на спосіб життя, стосунки та цінності, що набуває особливої важливості відповідно до мети та завдань професійної педагогічної діяльності вчителя; використання ключових концепцій медіаосвіти для аналізу медіатекстів; розвиток чутливості до тенденцій у медійному світі з урахуванням появи нових інформаційних технологій, поширення мережі Інтернету, посилення манулятивного впливу різних ЗМК на сучасну людину; аналіз можливого впливу медіатекстів на поведінку, особливо дітей та юнацтва.

Педагог, який отримав медіаосвіту у ВНЗ буде вміти: заохочувати учнів, розвивати в них бажання формулювати проблемні питання, пов'язані із медіа; використовувати у викладанні дослідницьку методика, спрямовану на організацію учнями самостійного пошуку медіа інформації для обґрунтування тих чи інших питань; допомогти учням розвивати здібності щодо використання різноманітних джерел медіаінформації; організувати дискусії, у процесі яких учня можуть навчитися толерантно слухати інших та тактовно висловлювати власну думку.

Висновки. Інформаційний показник сформованості медіаграмотності студентів співвідноситься із загальними вимогами щодо інформаційно-комунікативного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя, який має знати галузі сучасних засобів масової комунікації, їх структуру, походження та тенденції розвитку, психологічні особливості впливу медіа на свідомість людини, специфіку зв'язку медіапростору та суспільства тощо.

Результати поведеного нами дослідження свідчать, що саме студенти є найбільш активними споживачами медіаінформації. Але ця аудиторія практично не здатна відчутти манулятивні прийоми медіа, або внаслідок відсутності інформації про цю специфіку сучасних ЗМК, чи не сформованості навичок критичного мислення щодо повідомлень ЗМК.

Педагог, який володіє медіаграмотністю, буде мати можливість заохочувати та розвивати в учнів проблемне мислення, пов'язане із медіа, спонукати до самостійного пошуку медіаінформації, розвивати здібності використовувати численні медіаджерела для вирішення навчальних завдань, міркувати над власним медійним досвідом.

Список використаної літератури

1. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, Т. Іванова, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, Ю. Мірошниченко. – 2-ге вид., стер. – Київ : АУП, ЦВП, 2012. – 58 с.
2. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / Ю.М. Казаков. – Луганськ, 2007. – 21 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://crl.dsmu.edu.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=103&Itemid=50.
4. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
5. Концепція впровадження медіа освіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
6. Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов: монография / А.В. Федоров. – Таганрог : Кучма, 2005. – 314 с.

References

1. Ivanov, V., Ivanova, T., Voloshenuk, O., Kulchynskaya, L. (2012). *Mediaeducation and medialiteracy: short review*. 2nd edition. Kyiv. (in. Ukr.)
2. Kazakov, Yu.M. (2007). *The Pedagogical terms of application of mediaeducation in the process of professional preparation of future teachers*. (Ph.D Dissertation). Thesis. Luhansk. (in. Ukr.)
3. Law of Ukraine "On higher education". (2014). Retrieved from <http://crl.dsmu.edu.ua/index.php?option=comcontent&task=view&id=103&Itemid=50>. (in. Ukr.)
4. Law of Ukraine "On basic principles of development of informative society in Ukraine on 2007-2015. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16>. (in. Ukr.)

5. *Conception of introduction of medias of education is in Ukraine*. Retrieved from <http://www.ispp.org.ua/news44.htm>. (in. Ukr.)
6. Fedorov, A.V. (2005). *Mediaeducation of future teachers*: monograph. Taganrog: Kuchma. (in. Rus.).

DYOMINA Viktoria,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Higher School Pedagogy Department,
SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: vikusya.diomina@mail.ru

ARAKELYAN Anna,

student, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: ane4chka.arackelyan@gmail.com

FORMING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ MEDIALITERACY

Abstract. *In the offered article an author it will be that on the modern stage of the special value acquires bringing in of personality to the mediaculture in the context of preparation youth to co-operating with the difficult informative world. Certainly, that these processes are important for professional preparation of future teachers, as exactly a teacher is the representative of modern culture in society of schoolchildren. The level of development of mediaculture of student's young people depends on the level of informatively-communicative knowledge and abilities of teacher.*

Globalization of the modern informative world entailed claim of mediaculture practically in all industries of human life - production, public sphere, education, communication, art. Exactly through facilities of mass communication there is a process of taking root of values and models of behavior, that prevail in set time of development of society.

The modern standards of higher professional pedagogical education mark that the graduating students of pedagogical educational establishments must own the methods of search, treatment and use of information, able her to interpret, to adapt addressees in accordance with queries. The marked intercommunications of mediaeducation and professional preparation of future teacher it follows to examine as constituents of him are important professional competence.

Analytical activity of future student in relation to mediatext provides for : finding out of conformities to law of construction of mediatext on the whole, immersion in logic of the authorial thinking, reconstruction of conception to the author of mediatext, determination of own point of view in relation to concrete work of mediaculture.

Theoretical preparation of future teachers in the context of tasks of mediaeducation necessarily includes a capture different questions in relation to co-operation of medias of the world and society, theory and history of mediaculture. An informative supply in industry of theory and history of mediaeducation will fold soil not only for successful communicative practice in industry of medias, and for creation of the own programs of medias of educational orientation in the process of the future of independent pedagogical work at school.

The specific of professional preparation of future teacher in pedagogical institution of higher learning predetermines the special attention on development of professional knowledge and abilities that need to the teachers for perfection of own pedagogical culture. Such professional knowledge and abilities can be certain on such indexes: motivational (reasons of mediaeducational activity, aspiring are to perfection of own medias of knowledge); informative (a level of being informed, pedagogical knowledge is in industry of medias); methodical (methodical abilities are in industry of mediaeducation); activity (quality of medias of educational activity); creativity (a level of the creative beginning is in mediaeducational activity).

Teacher that got medias education in institution of higher learning will be able : to encourage students, develop a desire to formulate the problem questions constrained from medias in them; to use in teaching the research methodology sent to organization of independent search of medias of information students for the ground of those or other questions; to help students to develop flairs in relation to the use of various sources of mediainformation; to organize discussions in the process of that student can learn tolerantly to listen other and tactfully to express own opinion.

Development of pedagogical terms of application of mediaeducation in the process of professional preparation of future teacher of initial classes envisages the study of the real practice of intercommunication of modern student youth and mediaculture.

Key words: *medialiteracy; mediaeducation; mediaculture; interactive co-operation; future teachers; education; valued orientations.*

Одержано редакцією 12.05.2016
Прийнято до публікації 16.05.2016

УДК 37.378.004

КИСЛЕНКО Дмитро Петрович,кандидат юридичних наук, доцент,
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки,
Київський національний університет імені Тараса
Шевченка*e-mail:* Kyslenko.d@gmail.com**ЧОРНИЙ Сергій Сергійович,**викладач кафедри тактико-спеціальної підготовки,
Київський національний університет імені Тараса
Шевченка*e-mail:* nice.choryu@mail.ru**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглянуто використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності. Автором детально досліджена необхідність використання мультимедійних засобів навчання під час підготовки професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності.

Ключові слова: глобалізація; професійна підготовка майбутніх фахівців з охоронної діяльності; інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми. Нові інформаційні технології міцно увійшли в усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. Використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій значно підвищує ефективність процесу навчання завдяки його індивідуалізації, можливості здійснення зворотного зв'язку, але складність і багатогранність проблеми, недосконалість теоретичної розробки багатьох її аспектів доводять важливість подальших спеціальних досліджень. До того ж, існує суперечність між наявним рівнем умінь, яким повинні володіти майбутні фахівці з охоронної діяльності в умовах інформатизації освіти, та вимогами до професійної підготовки фахівця з охоронної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності не налічує багато досліджень, але слід відмітити таких дослідників, як М. Алексеева [1], Т. Архипова [2], І. Шевчук [3], О. Шубін [4].

Мета статті – обґрунтування використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На межі третього тисячоліття у розвитку світової науки і техніки постали проблеми глобалізації науки та інформаційного простору. Удосконалення системи професійної підготовки потребує застосування нових методів спеціальної підготовки й перепідготовки фахівців з охоронної діяльності. Інформаційні ресурси стали надбанням розвитку цивілізації і водночас потужним фактором науково-технічного прогресу. Сьогодні інформаційно-комунікаційні технології як сукупність сучасних методів і засобів отримання й опрацювання даних трансформуються у важіль підвищення ефективності навчально-виховного процесу та управління ним. Враховуючи вимоги сьогодення, майбутній фахівець з охоронної діяльності зобов'язаний засвоїти основи економічних знань, мати високу загальну культуру, володіти іноземною мовою, виявляти ініціативу, бути відповідальним, прагнути до самовдосконалення і самоосвіти, впроваджувати інновації, що дуже важливо, набути навичок роботи з комп'ютерною технікою.

У період оволодіння професією важливим чинником можна вважати якісне здобуття професійних знань, умінь і навичок у ході професійного навчання та усвідомлена професійна реалізація особистості після закінчення навчання. Розробка та втілення у навчальний процес методик, які дозволяють на принципово новому рівні передавати слухачам значний обсяг спеціальних знань, що забезпечують високий рівень оволодіння спеціальним матеріалом, якісну підготовку і перепідготовку. Показником власне професійної діяльності є суспільно-професійні досягнення в процесі роботи за отриманою професією, прогрес професійних якостей особистості [3]. Завдання вищого педагогічного навчального закладу – закласти фундамент професійного розвитку.

Застосування мультимедіа є потужним освітнім потенціалом для оптимізації процесу навчання. У сучасних наукових працях наголошується на значущості пріоритетного використання мультимедійних технологій в освіті (В. Беспалько, В. Бройдо, Б. Гершунський, Г. Дейвіс, Н. Єлістратова, Л. Зайнутдінова, І. Захарова, А. Зубов, О. Кучай, В. Ляудіс, Є. Машбіц, М. Нахабіна, Е. Носенко та ін.). Вчені зазначають, що використання мультимедіа дає змогу підвищити інтенсивність та ефективність процесу навчання; створює умови для самоосвіти й дистанційної освіти; сприяє переходу до неперервної освіти; у поєднанні з телекомунікаційними технологіями розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формами представлення інформації [2; 5].

Сучасний майбутній фахівець з охоронної діяльності повинен володіти основними прийомами роботи в Інтернеті, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про досвід. Необхідними для майбутнього фахівця з охоронної діяльності є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення за допомогою електронної пошти зв'язку зі своїми колегами.

Вітчизняними й зарубіжними вченими активно досліджуються: розвиток, взаємозв'язки та взаємовплив базових концепцій різних наукових напрямів і шкіл на зміни в уявленні й розумінні правового статусу і правового простору життя й діяльності людини в інформаційному суспільстві [1].

Сучасні мультимедійні технології вимагають від вищих навчальних закладів упровадження нових підходів до навчання, оперування комунікативними, творчими і професійними знаннями, що оптимізують розвиток потреби у самоосвіті. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі є передумовою переходу до нового етапу – впровадження модерних мультимедійних навчальних матеріалів.

Нині в освітній галузі помітне більш продуктивне застосування мультимедійних технологій, функціональне призначення яких постійно зростає: від продукування навчальних програм до створення обґрунтованої концепції побудови освітніх програм у мультимедійній галузі, підготовки фахівців університетського рівня, розроблення нових навчальних інструментів. Ідея мультимедіа полягає у застосуванні різних засобів подання інформації, включення до програмного забезпечення відео і звукового супроводу текстів, високоякісної графіки й анімації, що допомагає зробити програмний продукт інформаційно насиченим і зручним для сприйняття, потужним дидактичним інструментом, який здатний одночасно впливати на різні канали сприйняття інформації.

Застосування освітніх мультимедійних технологій, які традиційно поділяють на активні й пасивні принципи взаємодії майбутнього фахівця з охоронної діяльності з комп'ютером. Активні – це інтерактивні засоби мультимедіа, що передбачають активну роль майбутнього фахівця з охоронної діяльності, який самостійно вибирає підрозділи в межах певної теми, дотримуючись послідовності їх вивчення; пасивні мультимедійні продукти розробляють для управління процесом представлення інформації (лекції, презентації, практикуми).

Аналізуючи позитиви використання мультимедійних технологій у навчальному процесі, зауважимо, що під час такого навчання виробляється здатність майбутнього фахівця з охоронної діяльності сприймати інформацію з екрану, перекодувати візуальний образ у вербальну систему, оцінювати якість і застосовувати вибірковість у споживанні інформації тощо. З розвитком Інтернету з'явився новий вид мультимедійних засобів, орієнтованих на веб-технології, до яких можна вдаватися у процесі аудиторної і самостійної роботи майбутнього фахівця з охоронної діяльності.

Варто зазначити, що майбутній фахівець з охоронної діяльності не має бути експертом, але повинен досягати такого рівня володіння апаратним і програмним забезпеченням, щоб мати можливість самостійно й оперативно, без спеціалізованої допомоги вирішити нагальну проблему під час використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Когнітивний критерій ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності оцінюється змістовими та операційними показниками. До змістових показників віднесено: повноту і ґрунтовність викладу знань з інформаційних технологій; термінологічну коректність; логічність викладу

знань з аналізом та узагальненням матеріалу; розуміння застосування знань з інформаційних технологій на практиці. До операційних показників віднесено правильність та самостійність виконання професійно спрямованих завдань репродуктивних, логічних, продуктивних та аналітичних рівнів складності, якість їх оформлення в електронному вигляді та термін (темп) їх виконання. Професійно-діяльнісний критерій ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутнього фахівця з охоронної діяльності оцінюється показниками професійної інформаційно-комп'ютерної комунікативної, творчої та аналітичної діяльності. До показників професійної інформаційно-комп'ютерної комунікативної діяльності віднесено *вміння*: «спілкуватися», тобто працювати в інтерактивному режимі із системною оболонкою MS Windows та пакетами прикладних програм; працювати в інтерактивному режимі в локальній інформаційно-комп'ютерній мережі сучасного офісу; використовувати засоби електронної пошти, IP-телефонії і чат (від англ. – chat); вести діалог та користуватися інформаційно-пошуковими системами в середовищі мережі Інтернет. До показників оцінювання професійної інформаційно-комп'ютерної творчої діяльності віднесено *вміння*: творчо відбирати зміст ділових документів під час їх створення у інформаційно-навчальному середовищі; швидко та естетично оформляти ділові документи з використанням графічних можливостей комп'ютера; легко вирішувати економічні, статистичні та фінансові задачі в інформаційно-навчальному середовищі; творчо застосовувати мультимедійну інформацію для створення комп'ютерних презентацій, автоматизованих робочих місць тощо. До показників оцінювання професійної інформаційно-комп'ютерної аналітичної діяльності віднесено *вміння*: одержувати статистичні чи змістовні характеристики об'єкта дослідження з використанням інформаційних ресурсів мережі Інтернет; аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію під час досліджень певної проблеми із застосуванням засобів інформаційних технологій; за допомогою засобів інформаційних технологій здійснювати експертну оцінку та діагностику об'єкта дослідження; легко виявляти протиріччя, досліджувати і порівнювати його переваги та недоліки.

Останніми роками мультимедійні технології частіше використовуються у сфері освіти і їх застосування суттєво позначилося на інструктивній методології інформації та знаннях тих, хто навчається. Нині інтервенція мультимедійних технологій у процес навчання є реальною справою. Класно-урочний метод використовувався у вітчизняних навчальних закладах протягом десятиліть, але нині докорінно змінюється режим і поняття навчання під впливом мультимедійних технологій. Як наслідок, використання мультимедійних технологій в освіті підносить процес навчання на якісно вищий, інноваційний рівень [4].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти і безпосередньо в діяльності майбутнього фахівця з охоронної діяльності стає загальною необхідністю. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес забезпечить поступовий перехід освіти на новий, якісний рівень. Інформаційно-комунікаційні технології позитивно впливають на всі компоненти системи навчання: мету, зміст, методи та організаційні форми навчання, засоби навчання, що дозволяє вирішувати складні і актуальні завдання педагогіки для забезпечення розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, аналітичного мислення та самостійності педагогічних працівників. Для ефективної модернізації освіти та оновлення технічного арсеналу засобів навчання необхідно оптимізувати реалізацію державних програм, спрямованих на інформатизацію, комп'ютеризацію та оновлення матеріально-технічної бази, надання всім вільного доступу до мережі Інтернет тощо.

Список використаної літератури

1. Алексеева М.Б. Системы мультимедиа / М.Б. Алексеева, С.Н. Балан. – Санкт-Петербург, 2001. – 158 с.
2. Архипова Т.Л. Технології «хмарних обчислень» в освітніх закладах / Т.Л. Архипова, Т.В. Зайцева // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 року). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 2012. – С. 72.
3. Шевчук І.П. Сучасний простір медіа – культури: традиційні та інноваційні засоби впливу / І.П. Шевчук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія Філософські науки. – 2012. – № 15. – С. 67–72.
4. Шубін О. Реалізація компетентнісного підходу у формуванні майбутніх фахівців як основа конкурентоспроможності сучасного ВНЗ / О. Шубін, І. Сіменко, І. Пальцун // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 119–125.

5. Кучай О.В. Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій / О.В. Кучай // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2012. – № 34(247). – С. 137–140.

References

1. Alekseeva, M.B., Balan, S.N. (2001). *Media Systems*. St. Petersburg. (in Rus.).
2. Arkhipova, T.L., Zaitseva, T.V. (2012). Technology "cloud computing" in educational institutions. *Cloud technology in education*. Materials Ukrainian scientific-methodical online seminar (21 December 2012). Kryvyi Rih – Kyiv – Cherkasy – Kharkiv. (in Ukr.).
3. Shevchuk, I.P. (2012). Modern media space – culture: traditional and innovative means of influencing. *Scientific Journal Volyn National University. Lesya Ukrainian. Philosophy*, 15, 67–72.
4. Shubin, O. (2011). Realization competence approach in shaping future professionals as the foundation of modern competitive university. *Higher Education in Ukraine*, 3, 119–125.
5. Kuchai, O. (2012). Features of primary school teachers training by means of multimedia technologies. *Journal of Cherkasy University. Series: Teaching Science*, 34 (247), 137–140.

KYSLENKO Dmytro,

Ph.D. in Law, Associate Professor, Chair of Tactics-and-Special Training Department,
Taras Shevchenko Kyiv National University
e-mail: Kyslenko.d@gmail.com

CHORNYI Serhii,

Lecturer of Tactics-and-Special Training Department,
Taras Shevchenko Kyiv National University
e-mail: Nice.choryy@mail.ru

USAGE OF INFORMATION TECHNOLOGIES WHILE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN GUARD ACTIVITIES

Abstract. *Introduction.* At the edge of the third millenium the world science and technique have faced the issues of scientific and cyberspace globalization. Improvement of professional training system requires application of new methods of special training and retraining of specialists of guard activity. Information resources have become the property of civilization and powerful factor in technological progress as well. Today information communication technologies (further – ICT) being a collection of modern methods and means of receiving and processing data transformed to leverage efficiency of the educational process and management. Given the present demands, the future specialists of guard activity are required to be aware of economic knowledge, have high general culture, possess foreign language, show initiative, be responsible, strive for self-improvement and self-education, innovate, and last but not least acquire skills of computer technology.

Purpose is to justify the use of information technology in the professional training of guard activity specialist.

Results. New information technologies are firmly established in all spheres of our society. Computer and information technologies application greatly increases the effectiveness of the learning process through its individualization feedback possibility, but the complexity and diversity of the problem, theoretical underdevelopment of many of its aspects show the importance of further special studies. In addition, there is a contradiction between the existing level of skills, obligatory for future experts in guard activity in conditions of informatized education and training requirements for guard activity specialist.

Originality. Information technology application has been thoroughly analyzed within professional training of guard activity specialist; the concepts of professional training of guard activity specialists in information technology application have been arranged.

Conclusion. ICT application in education and directly in guard activity specialists is a total necessity. ICT introduction within the educational process ensures a smooth education transition on a new qualitative level. ICT have a positive effect on all components of the education system: objectives, contents, methods and organizational learning, learning tools that can solve complex and urgent task of education for the development of intellectual creativity, analytical thinking and self-teaching staff.

Key words: globalization; professional training; experts in guard activities; information and communication technologies.

Одержано редакцією 21.04.2017

Прийнято до публікації 28.04.2017

УДК 378.14 : [364.04+364.2]

КЛОС Лілія Євгенівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи,
 Національний університет «Львівська політехніка»
e-mail: kloslilya615@gmail.com

АСПЕКТИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ СФЕРИ ЗДОРОВ'Я У США І УКРАЇНІ

Розкрито зміст і результати процесу професіоналізації у соціальній роботі на основі критеріїв, визначених американським соціологом Е. Грінвудом (1957). Розглянуто оновлені у зв'язку із глобалізаційними трансформаціями в соціальній сфері критерії професіоналізації соціальної роботи, запропоновані І. Вайс-Гел і П. Велбурн (2008). Представлено сучасний стан соціальної роботи у сфері здоров'я в США як напряму професійної діяльності, що активно розвивається і має значний попит в країні. Дано характеристику соціальної роботи у сфері здоров'я в США і здоров'єзберезувальної діяльності соціального працівника в Україні. Показано, що зайнятість соціальних працівників у сфері охорони здоров'я у вітчизняній практиці обмежена.

Проаналізовано соціальну роботу в сфері здоров'я у США через призму критеріїв професіоналізації в соціальній роботі і встановлено, що за всіма показниками ця діяльність може бути віднесена до переліку самостійних професій. В Україні здоров'єзберезувальна діяльність соціального працівника є складовою професійної діяльності фахівця соціальної роботи і про професіоналізацію її говорити завчасно, але окремі показники відповідають вимогам. Зокрема, це стосується критеріїв щодо визначених вакансій та формування системи професійної підготовки.

Ключові слова: соціальна робота; здоров'єзберезувальна діяльність; зайнятість; професіоналізація; соціальна робота у сфері здоров'я; професійна підготовка соціального працівника; міждисциплінарна команда фахівців.

Постановка проблеми. У США на сьогоднішній день сферу здоров'я визнано критично важливою областю практики для всіх соціальних працівників – як в індивідуальній роботі, так і на макро-рівні. Фахівці соціальної роботи відіграють важливу роль у кожному з цих налаштувань допомоги. За матеріалами американського видання «Новини США і повідомлення зі світу» (U.S. News & World Report) 2011 р., соціальна робота у сфері громадського здоров'я увійшла до списку 50 найпопулярніших професій за 2010 р. Департамент праці США зазначає, що 22% усіх соціальних працівників були професійно зайняті саме як соціальні працівники сфери здоров'я, і прогнозує, що за період між 2008 і 2018 рр. чисельність соціальних працівників сфери здоров'я у США збільшиться ще на 22% [1; 2].

Бюро статистики праці США прогнозує зростання зайнятості на 12% для соціальних працівників у 2014–2024 рр., що перевищує середні темпи росту для всіх професій (7%); зростання зайнятості на 19% для соціальних працівників сфери здоров'я загалом і ментального здоров'я зокрема, та збільшення кількості соціальних працівників зайнятих у допомозі людям із залежностями, що набагато швидше, ніж в середньому за всіма напрямками професії [3].

Зайнятість соціальних працівників у сфері здоров'я США пов'язана з відповідною професійною кваліфікацією. Діяльність соціальних працівників у сфері здоров'я в Україні ще рідкісне явище, оскільки, згідно з класифікатором професій і спеціальностей, у сфері охорони здоров'я соціальні працівники можуть брати участь у роботі лікарняних закладів на окремих посадах і в обмеженому переліку місць практики. Так, вакансії «фахівець з соціальної роботи» і «соціальний працівник» передбачені у психіатричних і наркологічних лікарнях, хоспісах, центрах і відділеннях профілактики та боротьби із ВІЛ-інфекцією. Окрім цього, «фахівець з соціальної роботи» може працювати у структурах, підпорядкованих Міністерству охорони здоров'я таких, як будинки нічного перебування, центри ресоціалізації наркозалежної молоді, будинки-інтернати для громадян похилого віку та осіб з інвалідністю, дитячих будинках-інтернатах [4].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На думку американського дослідника соціальної роботи у сфері здоров'я Л. Каулса (L.Cowles), основна характеристика, що виділяє професію із зайнятості є база знань, яку «сповідує» професія і на основі якої члени професійної спільноти будують свою практику чи послуги для інших [5, с. 41].

Американський соціолог і практичний соціальний працівник Е. Грінвуд (E. Greenwood) сприяв активному використанню соціологічних і статистичних методів у дослідженнях в соціальній роботі, базованих на досвіді, обґрунтував самостійність соціальної роботи як професії. У статті «Атрибути професії» (1957) він аргументовано відстояв позиції соціальної роботи як самодостатньої професійної сфери. З цього приводу Е. Грінвуд писав, що усі професії мають власну базу систематичних знань (теорії), професійний авторитет на основі визнання клієнтів, визнання в громаді (у формі різного роду ліцензувань діяльності), регуляторні етичні кодекси, професійну культуру, підтриману формальними професійними асоціаціями [6].

Мета статті визначити стан професіоналізації соціальної роботи сфери здоров'я у США і виявити можливі перспективи в Україні.

Виклад основного матеріалу. Згідно з державним класифікатором професій в Україні (ДК 003:2010), професією вважається «... здатність виконувати подібні роботи, що вимагають від особи певної кваліфікації. Робота є статистичною одиницею, класифікується відповідно до кваліфікації, необхідної для її виконання. Кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. Необхідний рівень освіти досягається завдяки реалізації освітніх, освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки і має в цілому відповідати колу та складності професійних завдань та обов'язків» [4]. Професією, з позицій андрагогіки, є різновид трудової діяльності, що вважається джерелом підтримки існування, вимагає від людини певних знань, умінь, навичок, здобуття яких забезпечує навчання у відповідних до профілю навчальних закладах [6, с. 127; 7].

Американські дослідниці становлення і розвитку професійної соціальної роботи І. Вайс-Гел (I. Weiss-Gal) і П. Велбурн (P. Welbourne) звертають увагу на те, що в сучасних умовах глобалізації для об'єктивної оцінки не достатньо атрибутивного підходу, застосованого для аргументування професіоналізації соціальної роботи Е. Грінвудом [8, с. 281]. Тому на початку ХХІ ст. було взято до уваги також ідеї нового підходу – «влади / контролю» у професіоналізації соціальної роботи. Найвні критерії були доповнені ще трьома позиціями: а) домінування у поділі праці в своїй області практики і контроль над змістом своєї роботи (за І. Фрейдзон) (E. Freidson) [9, с. 32]; б) досягнення контролю над різними аспектами діяльності (ключові компоненти роботи, вибір і розробка методів діяльності, вибір навчання, ліцензування членів професії, автономія у визначенні характеру послуг і категорій отримувачів тощо) (за Т. Джонсон (T. Johnson); в) контроль над виробництвом, розподілом та споживанням послуг (за С. Венокьюр, М. Рейс (S. Wenocur, M. Reisch) [10, с. 689].

Загалом для оцінки стану соціальної роботи як професії у різних контекстах і умовах І. Вайс-Гел і П. Велбурн обґрунтували вісім ознак самостійної професії. Серед них такі: 1) суспільне визнання професійного статусу; 2) професійна монополія на конкретні види робіт; 3) професійна автономність дій; 4) володіння самобутньою базою знань; 5) професійна освіта, що регулюється членами професійної спільноти; 6) ефективна професійна організація; 7) етичні норми представлені в кодексах; 8) престиж і оплата праці, що відображають професійне становище [8, с. 282].

Орієнтуючись на ці критерії, зупинимося на їх характеристиці через призму здоров'єзбережувальної діяльності соціального працівника у США та Україні. Здоров'єзбережувальною діяльністю соціального працівника вважаємо професійну діяльність фахівця соціальної роботи, що реалізується в різних місцях практики й контекстах, і спрямована на збереження і зміцнення здоров'я клієнтів як засобу їхнього розвитку і покращення якості життя та добробуту [11, с. 138]. Це поняття співвідносимо із «діяльністю соціального працівника у сфері здоров'я», що в американському контексті характеризує професійну діяльність фахівців соціальної роботи у закладах охорони здоров'я і соціальних послуг, а також у сфері освіти, на виробництві, у війську, в громаді тощо. Така діяльність спрямована на подолання нерівностей щодо здоров'я, зумовлених детермінантами здоров'я [12, с. 11].

У США цю діяльність виконують фахівці «медичні соціальні працівники», «лікарняні соціальні працівники», «клінічні соціальні працівники», «геронтологічні соціальні працівники», «громадські соціальні працівники» тощо. Професійну підготовку до діяльності у сфері здоров'я соціальні працівники здобувають у процесі навчання в програмах

підготовки бакалаврів і магістрів соціальної роботи, а також на рівні доктора філософії у галузі соціальної роботи. При чому, програми підготовки бакалавра соціальної роботи, спрямовані на формування фахівця загальної практики, включають дисципліни професійного спрямування, зорієнтовані на окремі питання збереження здоров'я населення. Для програм підготовки магістрів соціальної роботи характерні спеціалізації та концентрації за місцем практики, що передбачають акцент у підготовці на питаннях здоров'я різних груп населення (вікових, статевих, соціальних, етнічних тощо), окремих аспектах здоров'я (ментального, сексуального), у зв'язку із певними порушеннями здоров'я (узалежнених від психоактивних речовин, осіб з хронічними захворюваннями, з психічними порушеннями, онкохворих, з ВІЛ/СНІД тощо). Подібними тематично є програми післядипломної спеціалізації. Для докторських програм характерна міждисциплінарність або трансдисциплінарність, що передбачає поєднання проблем соціальної роботи, сфери здоров'я із глобальними трансформаціями, або ж питаннями освіти, міжнародної політики тощо [13, с. 68, 75, 79].

Розглянемо детальніше критерії професіоналізації соціальної роботи у сфері здоров'я як самостійної професії. Критерій *суспільного визнання* встановлюється за нормативними актами, що визначають функціонування професії та процедури ліцензування, у ході якої виявляють відповідність професії (за критеріями). Суспільне визнання соціальної роботи сфери здоров'я у США підтверджується ліцензуванням – офіційною реєстрацією права працювати і використовувати звання соціального працівника для отримання доходу. Ліцензія може видаватися на термін 4-6 років. Ця процедура обов'язкова для більшості штатів. Проте ліцензування не завжди відображає статус соціальної роботи в громаді. Суспільне визнання поєднує різні елементи: адміністративне визнання вагомості тих, хто компетентний здійснювати професійну соціальну роботу; оцінка громадськістю ролі соціального працівника сфери здоров'я в суспільстві. У США соціальна робота сфери здоров'я має тривалу (понад століття) історію і ролі фахівця соціальної роботи у сфері здоров'я в якості адвоката, посередника, інформатора, організатора роботи міждисциплінарної команди, помічника, брокера соціальних послуг, менеджера випадку тощо добре відомі й зрозумілі клієнтам [14, с. 148].

У США чимало зусиль докладається для розширення і захисту прав представників професії; для підвищення статусу й суспільного визнання проводяться інформаційні кампанії, у тому числі із залучення нових соціальних працівників, до вирішення проблем здоров'я. Вакансії медичного, лікарняного, психіатричного, геронтологічного, соціального працівника громадського чи ментального здоров'я стали такими ж звичними, як і соціальний працівник у громаді, школі, чи медичний персонал у лікувальних закладах.

Другий критерій – *монополія на види робіт*, як виключне право соціальної роботи у сфері здоров'я щодо певної практики або функцій, фахівці вважають рідкістю в соціальній роботі. Виняток становить Великобританія, де після введення обов'язкової реєстрації соціальних працівників і захисту права власності (2005 р.) законодавчо було встановлено, що тільки соціальні працівники повинні виконувати певні завдання. У такий спосіб створено ділянки обов'язкової ексклюзивності практики, зокрема, соціальну роботу із захисту дітей і у сфері ментального здоров'я, де тільки найближчий родич пацієнта або «затверджений соціальний працівник» може подати заявку на обов'язкову госпіталізацію (згідно із законом, «визнаний професіонал сфери ментального здоров'я») [8, с. 286].

Відсутність монополії соціальної роботи загалом і соціальної роботи у сфері здоров'я зокрема вважається спільною ознакою переважної більшості країн, вважають А. Вайс (I. Weiss), С. Спайро (S. Spiro), М. Шерер (M. Sherer), Н. Корін-Лангер (N. Korin-Langer) [15, с. 289]. У США соціальні працівники сфери здоров'я частіше є посередниками між користувачами послуг і низкою закладів, таких як державні установи, лікарні, промислові підприємства тощо.

Ключовим аспектом третього критерію – *професійної автономії* – є право працівників приймати пов'язані з роботою рішення на основі їх професійних знань і цінностей, не залежати від обмежень директивами тих, хто поза професією або несумісних з професійними знаннями і цінностями соціального працівника. Із дослідженої літератури зрозуміло, що професійна автономія соціальних працівників у сфері збереження здоров'я окреслюється умовами професійної зайнятості – у лікарнях, медичних центрах, хоспісі тощо, де їм

доводиться працювати на засадах міждисциплінарного підходу у складі команди здоров'я. У цій групі фахівців керівником виступає переважно лікар, а соціальний працівник має вирішальний вплив на формування етично виваженого рішення команди і укладання індивідуального плану професійного втручання. Звичайно, ступінь професійної автономії залежить від області практики, рівня кваліфікації, навичок соціального працівника, безпосереднього місця роботи. У США найбільшою автономією користуються клінічні соціальні працівники, які найменше залучені до роботи міждисциплінарних команд і найчастіше ведуть незалежну приватну практику [14, с.149].

База знань, як четвертий критерій охоплює чотири основних напрями: а) знання про соціальні проблеми в контексті здоров'я, особливо у зв'язку з бідністю і жорстоким поводженням з дітьми та бездоглядністю; б) знання про здоров'я вразливих груп населення – літніх людей, представників етнічних меншин, осіб з інвалідністю, особливо тих, хто страждає від гноблення, дискримінації, соціальної ізоляції (ексклюзії); в) стратегії втручання на індивідуальному рівні, сім'ї, групи, спільноти і країни у контексті здоров'я; г) дослідження взаємодії між окремими особистісними факторами і соціальними, економічними, політичними та культурними чинниками, що лежать в основі соціальних проблем і соціальних детермінант здоров'я. У більшості країн база знань соціальної роботи у сфері здоров'я складається з комбінації так званих «імпортованих» знань (переважна частина розроблена в США), і «корінних» знань, які були розроблені в самій країні. Значна частина запозичених знань стосуються методів втручання, особливо психосоціальної роботи з випадком. Корінні знання здебільшого стосуються впливу умов конкретної країни на вразливі групи всередині країни, а також методів втручання у зв'язку із в особливостями розвитку, і розроблені для вирішення переважно складних соціальних і економічних проблем, що впливають на детермінанти здоров'я, і культурних умов як визначальних у можливості професійного втручання у сфері збереження здоров'я населення. Ці два типи знань співіснують з різним ступенем напруження, що зростає в міру посилення відмінностей між економікою і культурою окремої країни, особливо в порівнянні з США.

За рівнем опублікованих досліджень соціальних працівників у сфері здоров'я США значно випереджують інші країни: там і практичні соціальні працівники, і члени академічної спільноти виконують значні дослідження й розробляють теорію соціальної роботи у сфері здоров'я. Так, напрацювання у соціальній роботі громадського здоров'я – це добре сплановані й проведені дослідження, що представляють результати заходів, заснованих на фактичних даних, відображають результати проведення політики громадського здоров'я; це сприяє пропаганді важливості соціальних, поведінкових і екологічних факторів як детермінант здоров'я. Соціальні працівники громадського здоров'я все частіше беруть участь у спільних дослідженнях на рівні громад. Такі дослідження, за визначенням Агентства з вивчення і якості охорони здоров'я, є спільним процесом за участю дослідників і представників громадськості, членів спільноти, що використовує місцеві знання в розумінні проблем здоров'я і тому розробляє заходи, сприятливі для інвестицій членів громади у процеси і продукти досліджень [1, с. 89; 16, с. 1]. СДРГ особливо корисні в популяціях, які часто не бажають брати участь у звичайних дослідженнях (меншини, люди з низьким рівнем доходів, сільське населення) через їх використання в попередніх, неетичних дослідженнях (наприклад, Таскіджійські дослідження) [1, с. 56].

Щодо каналів поширення знань соціальної роботи у сфері здоров'я, то в США видається достатньо багато спеціалізованих професійних журналів, інформаційних бюлетенів, поширені підручники, монографічні праці з питань соціальної роботи у сфері здоров'я; проводяться конференції, формальні групи обговорення для обміну знаннями у сфері здоров'я. Переважно журнали соціальної роботи є загальнонаціональними виданнями, рідше – друкованими органами певних академічних інститутів. У США основними періодичними виданнями, що публікують матеріали досліджень з різних питань соціальної роботи у сфері здоров'я, є «Соціальна робота», «Соціальна робота в охороні здоров'я», «Здоров'я і соціальна робота», «Журнал міжпрофесійної медичної допомоги», «Журнал з реабілітації», «Журнал клінічної соціальної роботи», «Журнал геронтологічної соціальної роботи», «Соціальна робота у сфері ментального здоров'я», «Соціальна робота у сфері громадського здоров'я» ін.

Інший аспект знань стосується ступеня фактичного читання і використання поширених знань практикуючими фахівцями. Якщо в низці країн соціальні працівники не мають регулярного доступу до наявних знань, то в США така проблема відсутня. Певну роль відіграє брак часу, складність доступу до знань, мотивація, відповідні професійні схильності. Важливого значення в поширенні знань набуває *продовження професійного розвитку* шляхом постійного навчання (самоосвіти) фахівців соціальної роботи сфери здоров'я – у контексті сучасної освітньої парадигми – це навчання впродовж життя. Для цього в США функціонує система неперервної освіти соціальних працівників, зокрема у сфері здоров'я.

Професійна освіта як п'ята ознака самостійної професії соціальної роботи у сфері здоров'я – спеціалізований, тривалий процес професійної підготовки у системі закладів вищої освіти, що є найважливішою особливістю професії. У США як країні з тривалою історією соціальної роботи і підготовки соціальних працівників до діяльності у сфері здоров'я сформувалися відповідні системи підготовки. Вона є складовою системи вищої освіти і системи підготовки фахівців соціальної роботи.

Основою для виконання професійної здоров'єзберезувальної діяльності соціального працівника є підготовка на рівні магістра і диплом про повну вищу освіту. У багатьох місцях практики соціального працівника сфери здоров'я бажаним (але не обов'язковим) є ступінь доктора філософії або доктора наук у соціальній роботі чи суміжних зі здоров'ям спеціальностях – громадське здоров'я, охорона ментального здоров'я. Особливо ця вимога стосується зайнятості в центрах ментального здоров'я. Ступінь бакалавра соціальної роботи як базовий рівень підготовки соціальних працівників до професійної діяльності достатній для роботи в таких ділянках сфери здоров'я, як хоспісна паліативна допомога, деякі стаціонарні заклади охорони здоров'я, догляд вдома тощо, але при цьому потрібно проходити спеціалізацію на робочому місці. Обов'язкова вимога до рівня кваліфікації соціального працівника здоров'я – навчання за акредитованою програмою з тривалістю 3-4,5 роки [14, с. 287; 16].

Контроль професійної освіти соціальних працівників у США забезпечується процесом і статусом акредитації навчальних програм із соціальної роботи. Відповідальним органом є Рада з освіти в соціальній роботі. На думку І. Вайс-Гел, рівень збереження контролю і впливу професійних органів соціальної роботи за тим, що викладається і як оцінюється, є найбільш мінливим елементом професіоналізації. У країнах, де соціальна робота має державну підтримку соціальні працівники досягли значного прогресу в освіті випускників на рівні системи університетів і коледжів [8, с. 285].

Професійні організації соціальної роботи як ще один важливий критерій професіоналізації соціальної роботи у сфері здоров'я. У США перші професійні організації лікарняних і психіатричних соціальних працівників були зареєстровані в 1920-их рр., а в 1950-их роках відбулося об'єднання профільних місцевих організацій у Національну асоціацію соціальних працівників (НАСП). Сьогодні в цій країні функціонують асоціації соціальних працівників сфери здоров'я, ментального здоров'я, трансплантології, нефрології, перинатології, ендокринології, нефрології, онкології, хоспісного та паліативного догляду тощо [1, с. 35]. Діяльність професійних організацій включає відстоювання інтересів членів професії і захист інтересів споживачів послуг соціальної роботи. У США членами НАСП є лише чверть ліцензованих соціальних працівників [8, с.288]. Рада з освіти в соціальній роботі як професійна організація регламентує діяльність соціальних працівників через розвиток освіти і професійної підготовки; професійні організації соціальних працівників спільно розвивають і зміцнюють позиції професії в суспільстві, реагують на громадські обговорення і впливають на соціальну політику [8, с. 287].

Критерій *Етичних стандартів* діяльності соціальних працівників як частини процесу професіоналізації соціальної роботи у США реалізується від середини ХХ ст. У більшості спільнот соціальних працівників сфери здоров'я сформовані й затверджені етичні стандарти професійної діяльності, орієнтовані на етичні стандарти НАСП, з урахуванням специфіки роботи у своїй вузькій сфері, наприклад, в соціальній роботі у паліативній хоспісній допомозі, у допомозі наприкінці життя, у закладах тривалого догляду, в дитячих стаціонарних установах тощо [14, с.150].

У деяких штатах США на основі кодексів визначені санкції, що дозволяють скасувати або призупинити дію ліцензій працівників, які порушують кодекс. НАСП

встановила механізм правозастосування кодексу етики, в результаті чого працівники-порушники можуть бути виключені з організації. За ініціативи НАСП створений Інститут з питань етики і права у соціальній роботі, що виконує місію «мозкового центру» з розроблення і поширення матеріалів про етику соціальної роботи й підтримуючу етичну практику [8, с. 285].

Останній критерій професіоналізації соціальної роботи – *престиж і винагорода за професійну діяльність* – загалом характеризує статус і престиж соціальної роботи у сфері здоров'я, що є вищим у порівнянні з рештою сфер практики у соціальній роботі. Оплата роботи соціальних працівників у лікарнях і медичних центрах залежить від стажу роботи, сфери зайнятості, частини країни тощо. У США зарплати соціальних працівників нижчі, ніж зарплати в інших допомагаючих професіях. Так, соціальні працівники зі стажем роботи до 9 р. отримують річну зарплатню 70 тис. дол. США, а зі стажем понад 20 р. – 100 тис. дол. США; працівники зі ступенем бакалавра соціальної роботи заробляють не більше 60,5 тис. дол., а магістри соціальної роботи – 90 тис. дол. США; працівники лікувальних закладів на побережжі Атлантики отримують в середньому 100 тис. дол. річних, а на північному сході та в центральній частині – 75 тис. дол. [17, с. 7].

Проте виявляється, що не цей фактор вирішальний у виборі професії людьми, зацікавленими у професійній соціальній роботі, особливо у сфері здоров'я [18, с. 23]. Проведені в США дослідження рівня морального задоволення соціальних працівників від роботи у сфері здоров'я показують, що можливість побачити негайний позитивний результат впливу на якість життя окремої людини чи сім'ї є унікальною перевагою роботи лікарняних соціальних працівників. Цій праці віддані особи, які задоволені можливістю діяти в умовах швидкої зміни обставин, нестійкого середовища, а також зацікавлені в сучасних медичних втручаннях. Лікарняні соціальні працівники використовують формат міждисциплінарної роботи і отримують особисте задоволення від участі в роботі команди здоров'я, яка на основі підходу «людина-в-середовищі» здатна врахувати усі фактори впливу на досвід збереження здоров'я пацієнта [17, с. 4].

На сайті агенції з пошуку роботи для випускників коледжів і університетів США – КоледжГрад (CollegeGrad.com), що вважається №1 у працевлаштуванні дипломованих спеціалістів-початківців, пропонуються сотні-тисячі детальних кар'єрних профілів з інформацією, наданою Департаментом праці США. Три найбільш пропоновані вакансії для соціальних працівників (вересень 2016 р.): медичний соціальний працівник у «Супутнику охорони здоров'я» (некомерційна організація, що працює для покращення життя людей із захворюванням нирок); медичний соціальний працівник у «Довірі здоров'я» (організація, що надає послуги всіх інших фахівців не медиків, які беруть участь у догляді клієнта); ліцензований клінічний соціальний працівник в організації «Милосердна допомога в охороні здоров'я вдома» [19; 20].

Таким чином, проведений аналіз джерельної бази дає підстави вважати, що професіоналізація соціальної роботи у сфері здоров'я в США відбулася і професія «соціальна робота у сфері здоров'я» у цій країні – об'єктивна реальність. Водночас, результати аналізу здоров'єзбережувальної діяльності соціальних працівників в Україні показують, що тільки за двома критеріями професіоналізації можна говорити про позитивні аспекти. – Це наявність окремих визначених державним класифікатором професій посад і місць практики у сфері охорони здоров'я, та поодинокі програми підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'єзбережувальної діяльності. Зокрема, програми підготовки у галузі соціальної роботи на освітньо-професійному рівні бакалавра і магістра соціальної роботи, а також доктора філософії в галузі соціальної роботи, створені і діючі у Національному університеті «Львівська політехніка» [13, с. 15].

Підготовку соціальних працівників до діяльності зі збереження здоров'я здійснюють також в рамках сертифікатної програми післядипломної підготовки фахівців соціальної сфери у Школі громадського здоров'я (Національний університет «Кієво-Могилянська Академія»); а також анонсовано магістерську програму з підготовки фахівців сфери психічного здоров'я в Інституті психічного здоров'я (Український католицький університет), розраховану на абітурієнтів, окрім інших, з дипломом соціального працівника. Решта програм з підготовки майбутніх соціальних працівників в Україні мають епізодичну (фрагментарну) зацікавленість питаннями збереження здоров'я населення, переважно

пов'язані із психосоціальною підтримкою чи допомогою окремим категоріям клієнтів у складних життєвих обставинах в контексті здоров'я. При цьому йдеться про вивчення окремих питань збереження здоров'я в межах навчальних дисциплін підготовки майбутніх соціальних працівників (наприклад, у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Академії праці, соціальних відносин і туризму, Хмельницькому національному університеті тощо).

Список використаної літератури

- Gehlert S. Handbook of Health Social Work / S. Gehlert, T. Browne. – Second edition. – New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken. 2012. – 722 p.
- U.S. News & World Report [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://grad-schools.usnews.Rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-health-schools/social-work-rankings>
- U.S. Bureau of Labor Statistics. Occupational Outlook Handbook. Social Workers [Електронний ресурс] // United States department of Labor. – Режим доступу: <https://www.bls.gov/ooH/community-and-social-service/social-workers.htm>
- Класифікатор професій ДК 003:2010 / Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>.
- Cowles, L. Social Work in the Health Field. A Care Perspective [second edition] / A. Lois. Fort Cowles, PhD. – The Haworth Social Work Practice Press An Imprint of The Haworth Press, Inc.– New York – London – Oxford, 2003. – 408 p.
- Greenwood, E. Attributes of a Profession / E. Greenwood [Електронний ресурс] // Social Work. – July 1957. – Vol. 2. – pp. 45–55. – Режим доступу: <http://sw.oxfordjournals.org/content/2/3/45.extract>.
- Змеєв С.И. Основы андрагогики : учебное пособие для вузов / С.И. Змеєв. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.
- Weiss-Gal I. The professionalisation of social work: a cross-national exploration / I. Weiss-Gal, P. Welbourne // International Journal of Social Welfare. – April, 2008. – 17 (4). – pp. 281–290. DOI: 10.1111/j.1468-2397.2008.00574.x
- Freidson E. Professional dominance: The social structure of medical care / Freidson E. New York, Atherton Press, 1970b. – 100 p. [Електронний ресурс] // Amazon. – Режим доступу: <https://www.amazon.com/Professions-Routledge-Revivals-Terence-Johnson/dp/113820353X>
- Wenocur S. The social work profession and the ideology of professionalization / Wenocur S., Reisch M. // Journal of Sociology and Social Welfare. – 1983. – 10. – pp. 683–732.
- Клос Л.С. До питання підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'єзберезувальної діяльності / Л.С. Клос // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал / Ін-т пед. освіти і освіти доросл. НАПН Укр., Львівськ. наук.-практ. центр Ін-ту проф.-тех. осв. НАПН Укр., Нац. Ун-т «Львів. Політехніка». – Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львів. Політехніка», 2015. – № 1–2. – С. 136–156.
- Klos, L. Health-caring activities of social workers: from practical model to professional development / Klos, L. // Social Work and Education. – 2016. – Vol.3. – No. 2. – pp. 9–19.
- University of Michigan. School of Social Work. Student Guide to the Master's of Social Work Degree Program 2016-2017* Regents of the University: Michael J. Behm, Grand Blanc and al. Printed 6/28/2016. This Guide and the degree requirements apply only to those students admitted to the School of Social Work for the 2016-2017 academic year. – 198 p. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <https://ssw.umich.edu/sites/default/files/documents/msw/student-guides/msw-student-guide-2017.pdf>
- Клос Л.С. Соціальні нерівності щодо здоров'я у фокусі професійної діяльності соціального працівника / Л.С. Клос // Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць VI Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка– Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2016. – С.147–152.
- Weiss I. Social work in Israel: Professional characteristics in an international comparative perspective / Weiss I., Spiro S., Sherer M., Korin-Langer N. // International Journal of Social Welfare. – 2004. – 13. – pp. 287–296.
- Community-based participatory research. – 2010. – [Електронний ресурс] // Agency for Healthcare Research and Quality. – Режим доступу: www.ahrq.gov/about/cpr/cbpr/cbpr1.htm
- NASW Center for Workforce Studies & Social Work Practice: Social Workers in Hospitals & Medical Centers – occupational profile. – 2011. – National Association of Social Workers. National Association of Social Workers 750 First Street NE, Suite 700 Washington, DC 20002-4241 – 10 p. [Електронний ресурс] // Workforce Socialworkers. – Режим доступу: <http://workforce.socialworkers.org/studies/profiles/Hospitals.pdf>.
- Brauns H. Social work education and professional development / Brauns H., Kramer, D. // Social work and the European community. – London, Jessica Kingsley Publishers. – 1991. – 276 p.
- Top 3 social worker Jobs [Електронний ресурс] // CollegeGrad LLC. – Режим доступу: <https://collegegrad.com/careers/social-workers>. – Дата звертання 10.07.2016
- CVHCare Home Compassionate Visionary Health Care [Електронний ресурс] // CVHCare. – Режим доступу: <http://www.cvhcare.com/jobs>

References

- Gehlert S., Browne, T. (2012). *Handbook of Health Social Work*. Second ed. New Jersey, Published by John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- U.S. News & World Report (2011). Retrieved from: <http://grad-schools.usnews.Rankingsandreviews.com/best-graduate-schools/top-health-schools/social-work-rankings>.

3. U.S. Bureau of Labor Statistics (2012). Occupational Outlook Handbook. Social Workers. Retrieved from: <https://www.bls.gov/ooh/community-and-social-service/social-workers.htm>.
4. Classifier of professions DK 003 (2010). *The State Committee of Ukraine for Technical Regulation and Consumer Policy*. (Ukraine Order). Retrieved from: <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii> (in Ukr.)
5. Cowles, L. (2003). Social Work in the Health Field. A Care Perspective, second edition. *Haworth Social Work Practice*. Press an Imprint of the Haworth Press, Inc., New York – London – Oxford.
6. Greenwood, E. (1957). Attributes of a Profession. *Social Work*, 2, 45–55. Retrieved from: <http://sw.oxfordjournals.org/content/2/3/45.extract>
7. Zmeev, S.I. (1999). *Fundamentals of andragogy*. By Flynta: Science. (in Rus.).
8. Weiss-Gal I., Welbourne P. (2008). The professionalisation of social work: a cross-national exploration. *International Journal of Social Welfare*, 17 (4), 281–290.
9. Freidson, E. (1970b). *Professional dominance: The social structure of medical care*. New York, Atherton Press. Retrieved from: <https://www.amazon.com/Professions-Routledge-Revivals-Terence-Johnson/dp/113820353X>.
10. Wenocur, S., Reisch, M. (1983). The social work profession and the ideology of professionalization. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 10, 683–732. Retrieved from: <http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1633&context=jssw>.
11. Klos, L.Ye. (2015). On the issue of training of future social workers to health caring activities. *Pedagogy and Psychology of Professional Education*, 1–2, 136–156 (in Ukr.).
12. Klos, L. (2016). Health-caring activities of social workers: from practical model to professional development. *Social Work and Education*, 3, 2, 9–19 (in Ukr.).
13. University of Michigan (2016) *School of Social Work. Student Guide to the Master's of Social Work Degree Program 2016-2017**. Regents of the University: Michael J. Behm, Grand Blanc and al. Printed 6/28/2016. This Guide and the degree requirements apply only to those students admitted to the School of Social Work for the 2016-2017 academic year. Retrieved from: <https://ssw.umich.edu/sites/default/files/documents/msw/student-guides/msw-student-guide-2017.pdf>.
14. Klos, L.Ye. (2016). Social inequalities in health the focus of professional social worker. *Pedagogy Health: collection of scientific works of VI All-Ukrainian scientific-practical conference*, Kharkiv, 147–152 (in Ukr.).
15. Weiss, I., Spiro, S., Sherer, M., Korin-Langer, N. (2004). Social work in Israel: Professional characteristics in an international comparative perspective. *International Journal of Social Welfare*, 13, 287–296.
16. Agency for Healthcare Research and Quality. (2010). *Community-based participatory research*. Retrieved from www.ahrq.gov/about/cpcr/cbpr/cbpr1.htm.
17. NASW Center for Workforce Studies & Social Work Practice (2011). Social Workers in Hospitals & Medical Centers-occupational profile. National Association of Social Workers. Retrieved from: <http://workforce.socialworkers.org/studies/profiles/Hospitals.pdf>.
18. Brauns, H., Kramer, D. (1991). *Social work education and professional development*. In: Hill H, ed., *Social work and the European community*. London, Jessica Kingsley Publishers. Compton BR, Galaway.
19. Top 3 social worker Jobs (2016). Retrieved from: <https://collegegrad.com/careers/social-workers>
20. CVHCare Home Compassionate Visionary Health Care (2016). Retrieved from: <http://www.cvhcare.com/jobs>.

KLOS Lilia,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Sociology & Social Work Department,
National University “Lviv Polytechnics”,
e-mail: klosliliya615@gmail.com

PROFESSIONALIZATION ASPECTS OF SOCIAL WORK OF HEALTH FIELD IN THE USA AND IN UKRAINE

Abstract. *Introduction.* In Ukraine the official list of professional health caring activity areas of social workers connections with clients is limited by a state classification of professions and regulated by Ukraine's State Committee for Technical Regulation and Consumer Policy. The current range of practice places of a social worker, which provides health caring activity, is limited by psychiatric and drug hospitals, hospices, centers and departments for prevention and control of HIV, night shelters, drug addicted youth resocialization centers, boarding schools for elderly people and persons with disabilities, orphanages.

The current state of employment of US social workers in health field as an example of social work specialists' scope, which is in high demand of customers and employers, is studied in the work. It is evidenced by the rapid necessity growth rates of health social workers in the labor market, and prospects of development of this area of practice compared to other professions. This trend promotes more social workers' interest in acquiring relevant specialization or enhancing their skills in the field of health.

Purpose of the article - to determine the state of professionalisation of social work sphere of health in the United States and to identify opportunities in Ukraine

Results. In the US we can see that social work of health caring is separated from social work as an independent professional sphere. The results of analysis of health care social workers' activity on the criteria of professionalism, offered by I. Weiss-Gal, P. Welbourne (2008), gives us evidences of it. Detailed description of the

criteria are presented in the article «The professionalisation of social work: a cross-national exploration» in the magazine «International Journal of Social Welfare».

In view of changing situation in social sphere through global social transformation, the authors of the work supplemented their previous assessment model E.Greenwood by three more criteria.

When determining the independence of the profession, it was suggested to consider also: a) dominance in the division of labor in their field of practice and control the content of the activity; b) achievement of control over various aspects of activity (key components of work, selection and development of working methods, choice of training, licensing of profession members, autonomy in determining the nature of services and client categories, etc.); c) control of production, distribution and consumption of services.

We conducted evaluation of independence of health caring social work in the US on the base of updated criteria of professionalization, which include the recognition of professional status in society; professional monopoly for specific types of work; professional autonomy of action; availability of original knowledge base; professional education of specialists regulated by members of the professional community; availability of effective professional organization; realization of professional activities under professional codes of ethics; level of prestige and remuneration as performance of professional status.

Originality. The results of the analysis of social work in health care in the United States considering the stated criteria, give reason to affirm that professionalisation of health caring social work in this country is successfully completed. Nowadays the professional training of health care social workers is performed in this country on three educational levels - bachelor's and master's degrees in social work and Ph.D. in social work in the system of continuous social education. Lifelong learning as a basis of professional growth, promotes specialization and skill improvement of health social workers, ensures the formation of a highly competent specialist in the issues of health care, capable of providing of social services on the level of service standards.

Conclusion. Professional training, which is being implemented in different higher education institutions, is an important basis for professionalization of health caring activity of social workers in Ukraine. But a lot is still to be done: to get public recognition of the professional status; get professional monopoly on certain types of work; achieve professional autonomy; form a distinctive theoretical basis; create an effective professional organization; perform professional activities in accordance with an ethics code. All the mentioned factors will help in raising the prestige and remuneration as an indicator of professional status.

Key words: *social work; health caring activity; employment; professionalism; social work in health; social worker training; an interdisciplinary team of experts.*

*Одержано редакцією 25.04.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017*

УДК 378.011.3 – 051: 373.2 : 316.42 (043.3) ЛЕСІНА Тетяна Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, e-mail: lessina_tanya@ukr.net

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ

У постановочному плані окреслена проблема особистісно-професійної готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до збагачення соціального здоров'я вихованців. Висвітлено сучасне наукове уявлення про феноменологію «соціальне здоров'я» стосовно дитини дошкільного віку. Узагальнено деякий досвід зарубіжжя щодо систематизації практико-орієнтовної підготовки студентів, результатом якої виступає їхня готовність до збагачення соціального здоров'я дошкільнят.

Ключові слова: *соціальне здоров'я, дитина дошкільного віку як суб'єкт соціальної дії, готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності.*

Постановка проблеми. *Євроінтеграційні процеси, що відбуваються у сучасній вітчизняній освітній сфері, актуалізують визначеність у параметрах її якісних новоутворень. Аналіз фундаментальних досліджень науковців (А. Богуш, О. Злобіна, Дж. Келлі, О. Савченко, Д. Фельдштейн та ін.), у яких безпосередньо або опосередковано вивчається феноменологія сучасного дитинства, засвідчує, з одного боку, про важливість сформованості*

особистості вже дошкільного вікового періоду такої якості, якою є соціальний конструктивізм; з іншого ж – про акцентуацію уваги і науковців, і практиків здебільшого на фізичній складовій здоров'я дошкільнят, соціальне ж їхнє здоров'я осмислюється переважно паралельно [1]. Навіть за сучасних умов, коли в спеціальній літературі йдеться про дошкільну зрілість дитини, стратегія розвитку соціального її здоров'я не виступала предметом комплексного і спеціального дослідження в ракурсі професійної здатності до її вироблення і запровадження фахівцями-соціологами.

До того ж у дошкільній педагогіці вже склалась дослідницька позиція (А. Богуш, О. Ковшар, Т. Поніманська, Т. Степанова та ін.) щодо доцільності визначення передшкільної освіти в якості окремого ланцюжка дошкільної освіти через специфічність впливу ще й на становлення шкільної зрілості першокласника, де чільне місце посідає його соціальне здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сутність поняття «соціальне здоров'я особистості» є предметом дисертаційного дослідження А. Бобро, хоча й дотично студентського вікового періоду, чому й дослідник пов'язує із перебуванням студентства в соціальній мережі, вбачаючи, зокрема, такі складові соціального здоров'я як-от: когнітивний, мотиваційно-потребовий, емоційно-вольовий, рефлексивний, діяльнісно-поведінковий. Змістове наповнення категорії «соціальне здоров'я», на думку дослідника, складають не лише стан безконфліктної взаємодії з навколишнім середовищем і оточуючими, а й все, що сприяє не лише комфортності відносин із реальністю, а й самоактуалізації особистості [2].

Науковці, які досліджують своєрідність процесу професійної підготовки фахівців як у вітчизняних (І. Єрмакова, Л. Хомич та ін.), так і у зарубіжних (Л. Пуховська, В. Сластьонін та ін.) вишах, ключового значення надають провідній меті окресленого процесу – формуванню у студентів готовності до певного особистісно-професійного призначення з огляду на відповідну систему цінностей, що визначає суспільство. Нам особливо імпонує думка В. Сластьоніна, який «загальним знаменником» педагогіки базової навчальної дисципліни щодо професійної підготовки фахівця-гуманітарія визначає інноваційну діяльність [3]. У нашому розумінні саме остання має наскрізний характер як дотично тих, хто викладає студентам гуманітарне знання, так і з проекцією на спрямованість діяльності майбутніх фахівців. Отож, дбаючи про якісну професійну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах університетської системи навчання, важливо враховувати не лише функціональне призначення фахівця, а й наявну наукову позицію щодо структурних компонентів особистості (К. Платонов) та базових складників суто педагогічної його діяльності (Н. Кузьміна). Суттєвими нам видаються не лише ієрархія понять «підготовка – готовність», а й дефініції «підготовка – підготовленість – компетентність». Щодо останнього, то ми поділяємо думку тих дослідників (зокрема, Л. Маєвської), які вважають критерієм професійної компетентності підготовленість спеціаліста освітньої галузі, при цьому у трактуванні підготовленості як сукупності особистісних якостей, знань, умінь і навичок, набутих студентами у процесі професійної підготовки у вищій школі, і які врешті-решт формують професійну компетенцію, забезпечуючи результативність особистості у виконанні професійно-педагогічних функцій, усвідомлюючи свою високу роль та соціальну відповідальність [4].

До того ж, у зв'язку із вищезазначеним доцільно брати до уваги уточнення, що привнесене деякими дослідниками (зокрема, О. Полозенко), а саме: підготовленість як стан особистості ще не означає її готовність здійснювати певні дії результативно; все залежить і від мотивації, і від здатності у конкретний момент до результативного виконання необхідної роботи, і від її вольових якостей.

Мета статті – на основі аналізу наукового фонду, що склався, окреслити проблемне поле готовності майбутнього вихователя навчального закладу до збагачення соціального здоров'я дошкільнят; охарактеризувати деякі підходи до розв'язання окресленої проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вивчення і аналіз наукової літератури з проблематики професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу (Г. Біленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, Н. Маковецька, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та ін.) засвідчують про те, що змістове наповнення професійної діяльності означеного фахівця співвідноситься із поняттям «педагогічна» діяльність. Остання репрезентує впливовість на результати навчання, виховання, освіти, розвитку дитини дошкільного віку. Якщо спиратися

на науковий доробок Н. Кузьміної, то доцільно у професійно-педагогічній діяльності фахівця розрізнати взаємозв'язок і взаємозалежність саме таких компонентів, як-от: організаторський, гностичний, конструктивний, комунікативний, проектувальний. Оскільки ж поняття «особистість» є ширшим за поняття «професія», то, звісно, і наукова, і суто практична складові професійної діяльності вихователя обумовлені особистісними якостями, які трансформуються в якісні ознаки тих функцій, які виконує фахівець. Саморефлексія досвіду доводить виключну значущість, зокрема, таких особистісно-професійних якостей педагога-дошкільника, як емпатія, самовладання, зрівноваженість.

Вже склалась у професійній педагогіці думка про науковий статус понять, які межують із феноменом «готовність». Наприклад, загальноприйнято вважається точка зору на близькість понять «підготовленість» і «професійна придатність» (В. Бодров), на доречність тлумачити професійну підготовленість як такий результат професійної підготовки, який включає «мінімально допустимий» у межах готовності до професійної діяльності (Н. Кузьміна).

Вивчення довідкових і наукових джерел дозволяє констатувати, що готовність – «вже готово для чого-небудь» – корелює з поняттям «підготовленість», тобто певним станом мобілізації, налаштованості на діяльність (К. Платонов, А. Пуні, П. Рудик та ін.).

Як відомо, феноменологія готовності найбільш системно досліджена М. Дьяченко та Л. Кандибович. У наукових джерелах простежується контекстність «готовності» з теорією «настанови» (А. Прагнішвілі, Д. Узнадзе). Значним пояснювальним значенням характеризується в окресленій площині й науковий доробок І. Зимньої, бо тут ми знаходимо узагальнення щодо професій типу «людина-людина»: йдеться про готовність як «відрефлексовану спрямованість» на професію, «світоглядну зрілість» особистості, «широку і системну професійно-предметну, а також комунікативну і дидактичну компетентність; потребу в афіліації» [5].

Слід зауважити, що, намагаючись розширити наукове уявлення про готовність майбутнього вихователя до реалізації певного сегменту професійної діяльності, доречним є звернення й до докторського дослідження К. Дурай-Новакова, присвяченого формуванню професійної готовності студентів до педагогічної діяльності. Конструктивною й досі нам видається ідея автора осмислювати досліджуваний феномен, з одного боку, в якості «актуального психічного стану», «регулятора педагогічної діяльності», а, з іншого – важливої передумови ефективності такої діяльності. Якщо ж виходити з фахової своєрідності саме педагога-дошкільника, то можна констатувати, що дослідники здебільшого пов'язують феноменологію готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти із конкретною сферою їхньої діяльності.

Наприклад, із сферою спілкування із батьками вихованців (Т. Жаровцева, Т. Кротова), із прогностичною діяльністю в цілому (Н. Довкуш, О. Сакурченко), із готовністю до взаємодії з дітьми дошкільного віку у процесі професійної діяльності (В. Нестеренко, І. Слепцова) та ін. Попри безсумнівної наукової цінності окресленого підходу, який домінує серед науковців, на наш погляд, особливий інтерес становить доробок тих дослідників, у центрі уваги яких перебуває процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів у процесі їхньої професіоналізації. У цьому контексті важко переоцінити дані, одержані О. Падалкою [6]. Так, авторка осмислює педагогічні цінності як сутнісну, цілісну, інтегральну особистісно-професійну характеристику майбутніх фахівців-дошкільників. Цікавим, на наш погляд, є й обраний при цьому вектор: гуманістична спрямованість як сукупність ідеалів, цінностей, переконань. Тут дослідницьку увагу сфокусовано на позитивну мотивацію студентів до навчально-професійної діяльності у виші; на практико-орієнтовну роботу, що моделює майбутню фахову діяльність; на систематизацію наукових знань студентів про педагогічні цінності та шляхи їх реалізації; на формування у майбутніх фахівців педагогічної рефлексії [6, с. 7].

Отже, у нашому розумінні професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – запорука їхньої успішної готовності до збереження у дошкільнят соціального здоров'я. Така готовність має певні розбіжності на різних етапах професіоналізації студентів – у процесі набуття освітніх ступенів «бакалавр» або «магістр». Водночас, формуючи окреслену готовність як особистісно-професійну якість студента

найбільш конструктивною виступає компетентнісна парадигма освіти. Саме в компетентнісному підході сучасні вчені (зокрема, А. Андрєєв) вбачають такий педагогічний сенс: намагання фахівця «привнести» в освіту особистісний смисл, а це має неабияку самоцінність.

До того ж принципово важливими, на наш погляд, доцільно вважати, по-перше, усвідомлення майбутніми фахівцями на рівні переконань вагомості принципу дитиноцентризму, а шляхом його реалізації – занурення дошкільників у педагогічно компетентно змодельовані фахівцем ситуації, що актуалізують мотивацію саме просоціальних дій дитини; а, по-друге, усвідомлення студентами, які набувають спеціальність «дошкільна освіта», особливої місії щодо формування «Я-соціального» у дошкільнят. Стосовно останнього, то, насамперед, слід взяти до уваги наукові уявлення сучасних психологів (зокрема, І. Беха) та педагогів (зокрема, В. Чайки) і про «Я» як джерело духовного саморозвитку особистості, і про етапність цього процесу та про зміст педагогічних зусиль та кожному з них, а саме: перший етап – самоствердження, де домінуючим слід вважати намагання дитини стати такою, якою вона мріє, а показниками – відчуття власної корисності, впевненості у власній унікальності; другий етап – самовдосконалення, де через формування соціальних умінь та набуття соціального досвіду у дошкільника формується соціальна навичка, а в ній самоцінним є кожен моментний прояв інтересу дитини до суспільних подій; третій етап вчені називають «найважливішою формою саморозвитку» – самоактуалізація, де особливо важливою, за А. Маслоу [7, с. 26–27], слід вважати «певну винахідливість» у сфері діяльності, зокрема просоціального змісту.

Відтак, намагаючись сформувати у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів готовність до збагачення соціального здоров'я дітей, важливо, з одного боку, досягти обізнаності студентів у соціально-педагогічних аспектах саме сучасного дитинства – самостійного і унікального життєвого періоду дошкільника, а, з іншого – сформувати їхню здатність до полісуб'єктної діалогової взаємодії з іншими представниками соціономічних професій, із батьківською громадою. Вчені вважають, що йдеться про особливий тип спільності. Так, Т. Казачкова характеризує інноваційність такої взаємодії наступним чином:

- полісуб'єктна взаємодія виступає особливою формою, що сприяє прояву креативності у ситуації невизначеності;
- сутнісні характеристики такої взаємодії виявляються у потребі педагога-дошкільника мати сформованою інтерпретаційну компетентність, яка, в свою чергу, сприяє всебічності осмислення освітньої ситуації, а, відтак, – забезпечує її оптимальне розв'язання;
- вихователь дошкільного навчального закладу уособлює індивідуально-особистісну спрямованість освіти, натомість інноваційність його позиції вимагає наявності вмінь застосовувати полісуб'єктний підхід як конструктивний щодо реалізації ідеї співпраці не лише в освітньому процесі, а й у суспільстві [8, с. 43].

До вищезазначеного слід додати ще й таке: за сучасних умов розвитку інформаційного суспільства актуалізується вага залучення фахівців до професійної діяльності мультимедіа та мережевих ресурсів й технологій. Відтак, до активних суб'єктів взаємодії долучено ще й полісуб'єктне навчальне середовище.

Принагідно зауважимо ще на одній грані виняткового значення особистісно-професійної готовності майбутнього педагога-дошкільника до збагачення соціального здоров'я як динамічної і багатомірної характеристики дитини. Йдеться про своєрідність конструкту «усвідомлення себе в соціальному смислі» (Е. Еріксон): дитина не народжується із сформованим відчуттям самотності – це відчуття виникає у взаємодії з іншими, а здатною відчувати себе такою вона може лише «в поведінці стосовно інших» [9, с. 113].

Відтак, актуалізується ще й аналітичний зміст діяльності дитини, до якого спонукає і який здатен спрямовувати виключно педагог-вихователь, тобто фахівець, який готовий допомогти дошкільнику «віднайти» себе, своє місце як суб'єкта соціальної дії, де мають домінувати загальнолюдські цінності. До того ж, як вважають деякі дослідники (Н. Малкова, Т. Равчина), нині правомірно говорити ще й про новизну завдань педагога, що пов'язана із відходом від «передавання» певних знань на користь особистісного «відкриттям» та усвідомленням дитиною шляхом «узгодження із набутиим досвідом». Отож, йдеться про

«невидиме» педагогічне керівництво процесом вироблення дитиною позиції суб'єкта соціального буття.

Намагаючись оптимізувати процес формування готовності студентів до збагачення соціального здоров'я дітей дошкільного віку, природний інтерес становить конструктивний зарубіжний досвід у цьому плані. Так, привертає увагу саме організація практико-орієнтовного навчання студентів факультету дошкільної і навчальної освіти державного університету Монкклеа (США). Зокрема, означена складова університетської підготовки фахівця репрезентована такими групами навчальних дисциплін: «Соціальні науки й мистецтво: реалізація демократичного підходу в початкових та дошкільних закладах», «Технології інтерактивного навчання в початкових та дошкільних навчальних закладах», «Співпраця з родинами» [10, с. 78]. Отже, йдеться не лише про вмотивованість практико-орієнтовної навчально-професійної діяльності студентів, а й про природне розв'язання завдання безперервності в окресленій площині, яка забезпечується шляхом наступності змісту на різних ступенях освіти дитини.

Висновки. Готовність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до збагачення соціального здоров'я дошкільнят постає як актуальна педагогічна проблема. Це зумовлене принаймні такими обставинами: несформованістю наукових уявлень про змістове наповнення поняття «соціальне здоров'я» дитини дошкільного віку; недостатнім ступенем наукових узагальнень щодо статусності новоутворення «соціальне здоров'я» дитини у такій системній особистісній якості, якою постає дошкільна зрілість; недосконалою системою практико-орієнтовної підготовки у вітчизняній вищій школі студентів до збагачення соціального здоров'я дошкільнят – важливої передумови їхньої успішної шкільної зрілості.

Цілковито очевидною є й соціально-педагогічна потреба в узагальненні творчого досвіду вітчизняних вищів щодо результативної підготовки студентів в означеному ракурсі ще й з урахуванням потужності бакалавріату і магістріуму. З цим ми й пов'язуємо перспективи подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Луценко І. Дошкільна освіта і глобалізація. Пріоритетні напрямки виховання дошкільнят / І. Луценко // Дошкільне виховання. – 2016. – №3. – С. 2 – 9.
2. Бобро А.А. Сутність поняття «соціальне здоров'я» в науковій літературі / А.А. Бобро // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Вип.122. – 2014. – С. 19–23.
3. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова Л.–М.: Магистр, 1997. – 224 с.
4. Бігунова Ю.В. Експериментальна модель підготовки майбутніх учителів історії до етнокультурної діяльності в Південній Україні / Ю.В. Бігунова // Наук. записки Тернопільського нац. пед. університету ім. В. Гнатюка. Серія: «Педагогіка» – Вип. 4. – Тернопіль. 2014. – С. 31 – 37.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
6. Падалка О.І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / О.І. Падалка. – Вінниця, 2015. – 20 с.
7. Maslow A.H. Toward a Psychology of Being / A.H. Maslow. – Alam, Crullette, University of Tennessee – Knoxville, 1979. – 320 p.
8. Казачкова Т.Б. «...И нам любое дело по плечу»: уч.-метод. пособие. – СПб.: Эпиграф, 2010. – 136 с.
9. Гриффин Э. Коммуникация: теории и практики / Э. Гриффин. – Харьков: Гуманит. центр, 2015. – 688 с.
10. Мельник Н.І. Становлення і розвиток особистості фахівця з дошкільної освіти в США / Н.І. Мельник // Викладач і студент: розвиток ефективного співробітництва: зб. матер. міжнар. наук.-пр. конфер. – Черкаси, 2010. – С. 77–79.

References

1. Lutsenko, I. (2016). *Preschool education and globalization. Priority directions of education of preschool children. Preschool education*, 3 (in Ukr.).
2. Bobro, A.A. (2014). Essence of concept "social health" is in scientific literature. *Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University named after T. Shevchenko. Series: Teaching Science*, 122, 19-23. (in Ukr.)
3. Slostenyn, V.A., Podymova, L. S. (1997). *Pedagogy: Innovative activity*. Leningrad-Moscow: Mahystr. (in Russ.).
4. Bihunova, Yu.V. (2014). Experimental model of preparation of future teachers of history to ethnocultural activity in South Ukraine. *Scientific notes Ternopil National Pedagogical University named after V. Hnatyuk. Series: "Pedagogy"*, 4, 31–37. (in Ukr.).
5. Zymniaia, Y.A. (2000). *Pedagogical psychology*. Moscow: Logos. (in Russ.)
6. Padalka, O.I. (2015) Forming of priority pedagogical values for the future educators of preschool educational establishments. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Vinnytsia. (in Ukr.)

7. Maslow, A.H. (1979). *Toward a Psychology of Being*. Alam, Crullette, University of Tennessee. Knoxville.
8. Kazachkova, T.B. (2010). "... And we have any business on the shoulder": educational-methodical manual. St. Petersburg: School Epigraph. (in Russ.)
9. Hryffyn Э. (2015). *Communication: theory and practice*. Kharkov: Publishing house "Humanitarian Center". (in Russ.)
10. Melnyk N.I. (2010). *Becoming and development of personality of specialist is on preschool education in the USA. Teachers and students: development of effective cooperation: Proceedings of the international scientific conference. Cherkasy, 77–79.* (in Ukr.)

LESINA Tetiana,

Ph.D, Associate Professor Department of General Education, Pre-school and Primary Education,
Izmail State University of Humanities
e-mail: lessina_tanya@ukr.net

**THE PROBLEM OF READINESS OF FUTURE EMPLOYEES OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TO ENRICHING PUPILS' SOCIAL HEALTH**

Abstract. *Introduction. In the conditions of Ukrainian reality, when the preschool education is recognized as the most important parameter for successful continuity of preschool education of the child and the school of the first stage, social and pedagogical requirements for the formation of the whole person of the senior preschooler are foregrounded. Meanwhile, both scientists and practitioners are of a single judgment about the lack of attention of specialists of sociology professions (preschool teacher, assistant preschool teacher, social care teacher, psychologist, etc.) and parents for the formation of senior preschoolers as a subject of social action. In this regard, is sharpened the filled of special interests reflecting the scientific understanding of such pedagogical phenomena as social intelligence, social position, social behavior model, etc., which are also based on the social skills.*

Purpose: we aim to highlight some aspects of methodological service of the process of training future preschool teachers, who because of their exceptional personal and professional intended purpose should be competent to develop social skills, particularly those of senior preschoolers.

Methods: theoretical level – analysis, synthesis, generalization, modeling – to clarify the content of basic concepts of research; the empirical level – the self-reflection of the first hand experience, teachers' observations, summarizing the experience of preschool educational institutions and universities in terms of optimization of methodical support of the process of senior preschoolers' social skills formation.

Results – clarification of the scientific status of the underlying research concepts; rationale of comparative effectiveness of the principles, methods and forms of students' vocational training improvement to the designated area for future professional activities.

Originality is seen in the extension of the established scientific views on the social skills of a preschooler as part of his vital competencies, the parameters of the methodical service of the process of training the competitive preschool teacher.

Conclusion: the constructibility of the program "World of Childhood" (developed by A. M. Bogusz), particularly its effectiveness regarding scientific and methodological support of the process of preschoolers' social development has been analyzed, the central guiding role of the principle of studentcentredness in the methodical service of the process of training future preschool teachers to the competent formation of the senior preschoolers' social skills and also the effectiveness of some interactive forms and methods have been grounded.

Based on the analysis of scientific sources on issues of improvement of vocational training of future preschool teachers, the aim, principles and selected methods, forms and the conceptual core of methodological service of the formation of students' ability to develop senior preschoolers' social skills are designated in this article.

Key words: *competence approach; vital competencies; a senior preschooler; social skills; methodological service of training preschool teachers.*

Одержано редакцією 28.04.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017

УДК 378 : 37.017 : 159

ЛОДАТКО Евгений Александрович,

доктор педагогических наук, профессор,
Черкасский национальный университет
имени Богдана Хмельницкого
e-mail: lodatko@ukr.net

МЕЛЬНИК Андрей Богданович,

преподаватель кафедры тактико-специальной физической и
огневой подготовки,
Национальная академия внутренних дел
e-mail: melnyk.abv@gmail.com

ДОСТИЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье рассматриваются проблемы достижения профессиональной идентичности учителем начальной школы на разных уровнях ценностной соотнесенности с установками «на себя» и связанными с ними ключевыми маркерами, позволяющими оценивать эффективность этого процесса.

Ключевые слова: учитель начальной школы; профессиональное образование; профессиональная идентичность; профессиональное «Я».

Постановка проблемы. Повышение внимания к современной школе, стилю и результатам педагогической деятельности учителя, возрастание роли человеческого фактора во всех сферах общественной жизни обуславливают качественно новые требования к личности современного учителя, его профессиональному облику. В первую очередь это относится к учителю начальной школы, с которым связывается формирование у младших школьников когнитивных, коммуникативных, аналитических, эмоциональных, духовно-нравственных, морально-этических качеств личности, являющихся основой воспитания «социально полезной личности» – личности с *активными познавательными и культурными потребностями, высокой степенью познавательной мотивации; личности, характеризующейся социальной активностью и развитым чувством патриотизма; личности, гармонично сочетающей интеллектуальную и эмоциональную составляющие деятельности.* От того, на каком профессиональном уровне учитель начальной школы может реализовывать такого рода мировоззренческие, воспитательные и учебные задачи, зависит, чего достигнут его учащиеся в будущем – в основной и старшей школе, а затем и в дальнейшей жизнедеятельности.

Учебно-воспитательный процесс в начальной школе – это человекообразующий процесс, сущность которого заключается в подготовке растущего человека к достойной и успешной жизнедеятельности, в постоянной *психологической поддержке и педагогической помощи* на всех этапах его взросления, в выборе личностно значимых ценностей и построении модели успешного собственного поведения, программы настоящей и будущей жизни [1, с. 27] в быстро меняющемся поликультурном социуме.

Поэтому сегодня насущной общественной потребностью становится личность учителя-профессионала, владеющего не только предметными знаниями и умениями, но и непосредственно связанными с мыследеятельностным обеспечением учебного процесса на ключевых организационно-педагогических уровнях: теоретико-методическом, структурно-логическом, системно-ориентированном и проектно-технологическом. Профессиональная несостоятельность многих учителей начальной школы, проявляющаяся на этих уровнях, порождает множественные нарекания родителей на чрезмерную загруженность детей и неоправданную сложность учебного материала.

В этой связи весьма непродуктивным и малоэффективным представляется ориентир на содержательную «разгрузку учебных программ», поскольку в процессе усвоения предметного содержания учащиеся начальной школы руководствуются теми его интерпретациями, которые предлагаются учителем. От качества подобных интерпретаций зависит *понимание сути* рассматриваемых вопросов учащимися, *чем в итоге «измеряется» сложность учебного материала.*

Учитель, не понимающий предметного смысла понятий, их идейной значимости, не может предложить учащимся никакой приемлемой интерпретации и методически грамотного объяснения изучаемого. Действуя исключительно в силу своего «разумения», такой учитель дезориентирует учащихся и создает им непреодолимые сложности в усвоении учебного материала. В последние десятилетия такое явление приняло массовый характер и стало причиной серьезных претензий общества к начальной школе.

Эти претензии направлены на содержание обучения и, к сожалению, мало касаются профессиональной компетентности учителя. Вместе с тем, нельзя игнорировать тот факт, что способности учителя к самообразованию, духовно-нравственному совершенствованию, интеллектуальному развитию в сочетании с фундаментальностью подготовки и личностными качествами служат основой для наполнения социальным смыслом понятия педагогического профессионализма и определяют общественные образовательные приоритеты. Необходимость повышения общественного внимания к названным качествам учителя обуславливается информационным развитием социума, а также кардинальными изменениями представлений о содержательном, процедурном и когнитивном обеспечении педагогической деятельности в контексте происходящих поликультурных процессов [2; 3].

Изложение основного материала. Следует заметить, что вследствие этих процессов наметилась тенденция к возрастанию потребности в учителях, проявляющих способности к педагогической деятельности со значительным уровнем интеллектуальной нагрузки, мотивированных на формирование критического мышления [4], повышение познавательной активности, самостоятельности и настойчивости в достижении профессиональных и личностных целей.

Поскольку учитель общеобразовательной школы (и в первую очередь ее начального звена) призван обеспечивать общественно значимые образовательные потребности, то его профессиональная подготовка должна не только отвечать требованиям действующих образовательных стандартов, но и наполняться содержанием социокультурных приоритетов общества, служащих основой для совершенствования этих стандартов и определяющих социальный заказ на компетентностно развитых личностей.

Концептуально значимым в этом контексте является то, что в каждом обществе и «в каждой культуре существуют собственные представления ... о целях и задачах образования, об эталоне образованного человека. Особенности типа культуры определяют особенности системы образования» [5, с. 329], место в ней образовательных достижений и традиций, являющихся основой для построения когнитивного фундамента общества. Эти особенности влияют на определение содержания и структуры школьного образования, что в сочетании с профессиональной компетентностью учителя и умственным воспитанием учащейся молодежи обеспечивает развитие общества.

Профессиональное становление самого учителя должно происходить на основе глубокого и последовательного изучения теоретических проблем современной педагогической науки, учебных предметов и методик их обучения, условий будущей педагогической деятельности, осознания сущности маркеров, отражающих своеобразие педагогической деятельности [6], достижения профессиональной идентичности, т.е. уяснение своей профессиональной принадлежности, осознание себя как профессионала.

Профессиональную «идентичность, по мнению Л. Б. Шнейдер, характеризует ... то, что остается постоянным, несмотря на все изменения и развитие ... человека на протяжении его жизни. Обладать идентичностью – значит, во-первых ощущать себя, свое <профессиональное> бытие как личности неизменным, независимо от изменения ситуации, роли, самовосприятия ...; во-вторых, это означает переживание <профессионального> прошлого, настоящего и будущего как единого целого; в-третьих, это означает, что человек ощущает связь между собственной непрерывностью и признанием этой непрерывности другими людьми» [7, с. 22–23] той же профессии.

«Профессиональная идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, *развивается в ходе профессионального обучения* в пространстве процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, ... обуславливается развитием рефлексии» [8, с. 8] и мотивацией к самореализации [9, с. 27–58]. Это дает основания позиционировать ее в системе подготовки учителей начальной школы как социокультурный

ориентир, достижение которого является общественно значимой задачей и залогом будущей профессиональной успешности.

Следует заметить, что профессиональная идентичность, формируя «внутреннюю непрерывность и тождественность личности, важнейшую характеристику ее целостности и зрелости, интеграцию переживаний человеком своей неразрывной связи, отождествления себя с определенными ... <профессиональными> группами» [10], предопределяет *систему профессиональных ценностей, социальных ориентиров и идеалов*, мировосприятие и миропонимание, социокультурную и профессиональную роль [11] индивида, спектр его потребностей и способов их реализации, жизненные планы и профессиональные ожидания.

Социальная значимость перечисленных профессиональных маркеров позиционирует обретение будущим учителем профессиональной идентичности в процессе его университетской подготовки в качестве одной из ее *целей*, стимулирующей активизацию усвоения тех компонентов программы обучения, которые обеспечивают формирование фундамента информационно-аналитической, логико-инструментальной, понятийно-смысловой, когнитивно-дискурсивной и коммуникативной деятельности как неотъемлемой части профессионального развития [12; 13] учителя. Это предполагает организацию учебно-воспитательного процесса на основе целенаправленной деятельности по формированию положительной установки будущих учителей на овладение профессией, что является основой формирования мотивационной структуры личности и открывает возможности для развития профессиональной идентичности на различных *уровнях ценностной соотнесенности*:

1) социальной категоризации: выбор социального (профессионального) окружения индивида;

2) социальной идентификации: индивид считает себя членом той или иной социальной (профессиональной) группы;

3) социальной идентичности: отождествление себя с выбранной социальной (профессиональной) группой [14].

Выделенные Г. Тэджфелом и Дж Тернером уровни ценностной соотнесенности в *практике профессиональной подготовки будущего учителя* служат основой для содержательно-деятельностной проекции в *стадии достижения профессиональной идентичности* студентами и определения ключевых маркеров для оценивания результативности этого процесса. Л. Б. Шнейдер обосновано приходит к выводу, что таковыми являются следующие стадии:

– *невыраженная* (отсутствие профессионального опыта и общения, четких тактических и стратегических профессиональных целей);

– *выраженная, но пассивная* (приобретение первоначального опыта, усвоение первоначального багажа знаний, определение своих возможностей);

– *активная* (воплощение в реальность выбранных целей, выработка собственного профессионального стиля, общения);

– *устойчивая* (профессиональное самосовершенствование, свободное владение профессией, передача профессионального опыта, ощущение собственной профессиональной значимости) [15].

Среди маркеров, характеризующих активную и устойчивую стадии достижения профессиональной идентичности, представлены те, что непосредственно коррелируют с профессионализмом учителя, основу которого образуют нравственные, духовные и когнитивные качества личности учителя. Не случайно личность рассматривается и философами, и психологами, и педагогами как целостность, в которой органично сплетено стремление к совершенству, духовность, нравственность, интеллектуальная свобода и ответственность. *Профессиональное становление учителя, предполагающее* также достижение профессиональной идентичности, – это постоянное *наращивание* творческого потенциала его личности [16], включая *приобщение* к педагогической культуре, *овладение* коммуникативными техниками, *развитие* интеллектуальной активности, эмоциональности, самообладания, профессионального оптимизма, критичности мышления и ряда других.

Необходимо заметить, что профессиональное становление учителя долгое время оставалось вне поля зрения исследователей, поскольку для его изучения требовалось

комплексное осмысление сущности социокультурной динамики, тенденций информационного развития общества, парадигмальных, аксиологических и содержательных трансформаций образовательного пространства, а также личностных новообразований у будущих учителей начальной (основной или старшей) школы, влияющих на развитие социально востребованных профессиональных качеств их личности. Появление интереса к личностно-профессиональному развитию будущего учителя начальной школы (в контексте достижения профессиональной идентичности) можно усматривать лишь в единичных диссертационных исследованиях [17; 18; 19] и немногих работах (например, [20; 21]) последнего десятилетия.

Как следует из доминирующих в современном социуме образовательных тенденций, личностный потенциал учителя начальной школы должен направляться на реализацию культуросообразной парадигмы и гуманистических целей начального образования, эффективность достижения которых определяется богатством личности учителя, приобщенностью к культурным и духовным ценностям, нравственно-этическим нормам, проявлением его активной гражданской позиции и высокого уровня профессионального мастерства в сочетании с качественной профессионально-педагогической подготовкой.

Концептуальной основой становления такой личности являются сущностные характеристики и ориентации на развитие ребенка как субъекта учебно-воспитательного процесса. Также нельзя забывать, что ключевым в этом процессе является *мировосприятие* и *миропонимание* личности, т.е. система взглядов на мир, себя самого и свое место в этом мире, формирующаяся в осмыслении и оценке различных фактов, явлений, процессов в социальном поведении, профессиональной деятельности, и накладывающая отпечаток на чувства, волю, мотивы – все те конструкты, которые присущи профессиональному становлению будущего учителя и неотделимы от достижения им профессиональной идентичности.

Миропонимание тесно связано с рефлексивными процессами, позволяющими учителю осознавать себя субъектом деятельности, носителем определенных общественно-профессиональных ценностей. При этом весьма значимой является готовность учителя к самоактуализации, предусматривающей опору на саморазвитие личности, создание условий для эффективного использования личностного потенциала на благо своего профессионального «Я» и общества. Профессиональное «Я» – это «Я» того «кто действует» ..., <a> не только самообозначение человека как владельца и автора каких-то деяний. Это еще и его самоинтерпретация в терминах достижений и неудач в той области, ... <которая обозначена> как практики и жизненные планы» [22, с. 48], к которым, безусловно, относится и педагогическая деятельность.

В. Петренко отмечал: «Если предложить человеку, для которого профессиональная деятельность является ведущей, задающей смысл его жизни, оценить образ своего «Я» ... и образ человека его профессии, то эти два описания будут близки, т. е. будут иметь сходные коннотативные значения. Это демонстрирует включенность образа нашего «Я» в образ нашей профессии. Образ «Я» распространяется, генерализуется на области, личностно значимые для субъекта, в том числе и на его профессию, иначе говоря, образ профессии предполагает частицу характера, способностей, интересов человека. Возможность идентификации предполагает наличие психологической близости» [23, с. 205], реализующейся на когнитивном (сравнение), эмоциональном (оценивание), поведенческом (уподобление) уровнях.

Следовательно, «профессиональная идентичность может быть построена через три составляющие, которые в «Я-концепции» часто определяют как совокупность установок «на себя»:

- 1) *когнитивная* составляющая установки (профессиональные знания и профессиональные убеждения)
- 2) *эмоционально-оценочная* составляющая (эмоциональное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям)
- 3) *поведенческая* составляющая (соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении) [7, с. 181–182].

Выводы. Учитывая мультипредметный характер профессиональной деятельности учителя начальной школы, и основываясь на указанных составляющих, а также уровнях ценностной соотнесенности профессиональной идентичности (о чем шла речь выше),

актуальною становиться задача дослідження «функціонального і екзистенціального відповідності» майбутнього вчителя обраної професії, включаючого в себе:

- *розуміння* значимості і особливостей вчительської професії в умовах полікультурного розвитку соціума;
- *бачення* себе в професії на теоретико-методическому, структурно-логіческому, системно-орієнтованому, проектно-технологіческому і рефлексивному рівнях;
- *мотивація і здатність* до якісного виконанню своїх професійних обов'язків: організаційних, виховних, навчальних;
- *цільованість* на самореалізацію і професійний ріст в системі методическої діяльності;
- *орієнтація* на гармонізацію емоційно-ціннісної, духовно-нравственої, морально-етическої і когнітивної сфер взаємодії.

Розробка відповідного інструментарію для здійснення моніторингу «рівня відповідності» майбутнього вчителя обраної професії являється логічним кроком, що дозволяє розробляти ефективні стратегії професійного розвитку студента в період його університетської підготовки.

Підводячи підсумок сказаному, відзначимо, що професійна ідентичність вчителя корелює з соціокультурною динамікою, що відображає інформаційні, соціальні, полікультурні і освітні тенденції суспільства, а також уявлення про професійну компетентність і соціальну роль вчителя сьогодні і в недалекому майбутньому.

Список использованной литературы

1. Лодатко Є. О. Вчитель початкової школи у соціокультурному вимірі суспільства: навчальний посібник / Є. О. Лодатко, Л. В. Кондрашова. – Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. – 232 с.
2. Berry J. W. Integration and Multiculturalism: Ways towards Social Solidarity. *Social Representations*. 20, 2.1–2.21 / J. W. Berry // Retrieved 8 June 2016, from http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_02.pdf.
3. Gomez R. A. Teaching with a Multicultural Perspective / R. A. Gomez // ERIC Digest. *ERICdigests.org*. Retrieved 8 February 2016, from <http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm>.
4. Лодатко Е. А. Критическое мышление учителя начальной школы / Е. А. Лодатко // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации [материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. 21–22 октября 2015 года]. Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2015. – С. 153–159.
5. Раввина Ю. В. Формы трансляции культуры и личностное начало в образовании Ю. В. Раввина // *Философия образования: Сб. матер. конф. Серия «Symposium»*. Санкт-Петербург, 2002. – С. 327–331.
6. Филимонова Е. В. Психологические маркеры проблем организационного поведения субъекта профессиональной деятельности / Е. В. Филимонова, Н. Н. Волоскова // *Успехи современного естествознания*. – 2010. – №9. – С. 189–191. Retrieved 8 June 2016, from <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-markery-problem-organizatsionnogo-povedeniya-subekta-professionalnoy-deyatelnosti#ixzz4B1OrVZVX>.
7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография / Л. Б. Шнейдер. – Москва: Московский открытый социальный университет, 2001. – 272 с. Retrieved 8 June 2016, from: <http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.htm>
8. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность :Структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 [Психология развития, акмеология] / Л. Б. Шнейдер. – Москва, 2001. – 43 с.
9. Куценко Т.В. Педагогічні умови професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Теорія і методика професійної освіти] / Т.В. Куценко. – Черкаси, 2017. – 263 с.
10. Erikson E. Identity, youth and crisis / E. Erikson. – New York: Norton, 1968. – 336 p.
11. Lunenberg, M. The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators / M. Lunenberg, J. Dengerink, F. Korthagen. – Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers, 2014. – 167 p.
12. Roskos, K. Professional development as intellectual activity: Features of the learning environment and evidence of teachers' intellectual engagement / K. Roskos, R. Baina // *The Teacher Educator*, 1998. – N34(2), P. 89–115.
13. *The Professional Development of Teacher Educators* / T. Bates, A. Swennen, K. Jones (Eds.). Routledge, 2010. – 424 p.
14. Tajfel, H. The social identity theory of inter-group behavior / H. Tajfel, J. C. Turner; In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.) // *Psychology of Intergroup Relations*. 2nd ed. – Chicago: Nelson-Hall, 1986. – P. 7–24.
15. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. – 128 с.
16. Кондрашова Л. В. Соціально-професійне становлення як умова особистісного розвитку фахівця / Л. В. Кондрашова // *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: Кіровоградський

- державний педагогічний університет. – 2013. – №121(II), С. 3–8.
17. Николаева М. В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 [Теория и методика профессионального образования] / М. В. Николаева. – Волгоград, 2006. – 430 с.
 18. Мулеван, Е. Г. Личностно-профессиональный рост будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Теория и методика профессионального образования] / Е. Г. Мулеван. – Карачаевск, 2009. – 220 с.
 19. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 [Теорія і методика професійної освіти] / О. Я. Романишина. – Тернопіль, 2016. – 482 с.
 20. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія / О.М. Кокун. – Київ : Інформ.-аналіт. агенство, 2012. – 200 с.
 21. Русецкая В.И. Идентичность как проблема самоопределения современного человека / В.И. Русецкая // Социология. – 2015. – №3. – С. 103–108.
 22. Рикёр П. Человек как предмет философии / П. Рикёр // Вопросы философии, 1989. – №2. –С. 41–50.
 23. Петренко В. Основы психосемантики / В. Петренко; 3-е изд. – Москва: Эксмо, 2010. – 480 с.

References

1. Lodatko, E O, Kondrashov, L. V. (2015). Elementary school teacher in the socio-cultural dimension of society: a tutorial. Kyiv: Publishing House “Word”. (in Ukr.).
2. Berry, J. W. (2011). *Integration and Multiculturalism: Ways towards Social Solidarity. Social Representations. 20, 2.1–2.21*. Retrieved 8 June 2016, from http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_02.pdf.
3. Gomez, R. A. (2016). *Teaching with a Multicultural Perspective. ERIC Digest*. Ericdigests.org. Retrieved 8 June 2016, from <http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm>.
4. Lodatko, E. A. (2015). Critical thinking is a primary school teacher. *Actual problems of modern education: experience and innovation [Proceedings of the conference (part-time) with international participation. 21–22 October 2015]*. In A. Yu. Nagornova (Ed). Ulyanovsk: Zebra, 153–159. (in Rus.).
5. Ravvina, J. V. (2002). Forms of transfer culture and personal beginning in education. *Philosophy of Education: Collection of conference materials. «Symposium» series*. St. Petersburg, 327–331. (in Rus.).
6. Filimonova, E. V., Voloskova, N. N. (2010). Psychological problems of organizational behavior markers subject of professional activity. *The success of modern science, 9, 189–191*. Retrieved 8 June 2016, from <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-markery-problem-organizatsionnogo-povedeniya-subekta-professionalnoy-deyatelnosti#ixzz4B1OrVZVX>. (in Rus.).
7. Schneider, L. B. (2001). *Professional identity: a monograph*. Moscow: Moscow Open Social University. Retrieved 8 June 2016, from: <http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.HTM>. (in Rus.).
8. Schneider, L. B. (2001). Professional identity: structure, genesis and formation conditions: (Doctor Science Dissertation). *Thesis*. Moscow. (in Rus.).
9. Kutsenko, T.V. (2017). *Pedagogical conditions of professional self-realization of teachers in the system of methodical work of secondary schools*. (Ph.D Dissertation). Cherkasy. (in Ukr.).
10. Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
11. Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The Professional Teacher Educator. Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Rotterdam / Boston / Taipei: Sense Publishers.
12. Roskos, K. & Baina, R. (1998). Professional development as intellectual activity: Features of the learning environment and evidence of teachers’ intellectual engagement. *The Teacher Educator, 34(2), 89–115*.
13. *The Professional Development of Teacher Educators* (2010). In T. Bates, A. Swennen, K. Jones (Eds.). Routledge.
14. Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations. 2nd ed. Chicago: Nelson-Hall, 7–24*.
15. Schneider, L. B. (2007). *Personality, gender and professional identity: the theory and methods of diagnosis*. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute. (in Rus.).
16. Kondrashova, L. V. (2013). Social and professional development as a condition for personal development expert. *Scientific notes KSPU. Series: Pedagogical Sciences. Kirovograd, Kirovograd State Pedagogical University, 121 (II), 3–8*. (in Ukr.).
17. Nikolaeva, M. V. (2006). *Personal and professional development of primary school teachers in higher pedagogical education*. (Doctor Science Dissertation). Volgograd. (in Rus.).
18. Mulevan, E. G. (2009). *Personal-professional development of the future teacher in the process of preparation for innovative teaching*. (Ph.D Dissertation). Karachaevsk. (in Rus.).
19. Romanyshyna, O.J. (2017). *Theoretical and methodological bases of formation of professional identity of future teachers by means of information technology*. (Doctor Science Dissertation). Ternopil. (in Ukr.).
20. Kokun, O.N. (2012). *Psychology of professional development of the modern professional: monograph*. Kyiv: Information-analytical agency. (in Ukr.).
21. Rusetskaya, V.I. (2015). Identity as a problem of self-determination of modern man. *Sociology, 3, 103–108*. (in Rus.).
22. Ricoeur, P. (1989). Man as the subject of philosophy. *Problems of Philosophy, 2, 41–50*. (in Rus.).
23. Petrenko, V. (2010). *Fundamentals of psychosemantics*. 3rd ed. Moscow: Eksmo. (in Rus.).

LODATKO Evgen,

Doctor of Pedagogy, Professor of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University
e-mail: lodatko@ukr.net

MELNYK Andrii,

Teacher of tactical-special, physical and live-fire training Department,
National Academy of Internal Affairs
e-mail: melnyk.abv@gmail.com

**ACHIEVING A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

***Abstract.** The problem of achieving a primary school teacher's professional identity at various levels of an axiological relatedness and stages, with which key markers allowing to estimate the effectiveness of this process are bound is discussed in the paper.*

Achieving professional identity is associated with building up the creative potential of a teacher's personality, including familiarizing with teaching culture, mastery of communication techniques, development of intellectual emotionality, self-control, professional optimism, critical thinking, formation of a system of views on the world and personal "I", understanding various facts, phenomena, processes in the social environment, and professional and educational activities.

The author comes to the conclusion that the key role in achieving professional identity by a future teacher is played by:

- understanding the importance and peculiarities of the teaching profession in the conditions of multicultural development of the society;*
- the vision of oneself in the profession on the theoretical-and-methodical, structural-and-logical, system-oriented, project-and-technological and reflexive levels;*
- motivation and ability to perform qualitatively their professional duties: organizational, educational, training;*
- purposefulness for self-realization and professional growth in the system of methodical activity;*
- orientation on the harmonization of emotional-value, spiritual-moral, moral-ethical and cognitive spheres of interaction.*

***Key words:** primary school teacher; professional formation; professional identity; professional "I".*

*Одержано редакцією 12.01.2017
Прийнято до публікації 20.05.2017*

УДК 378

ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
дошкільної освіти,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

ОПАЛІНСЬКА Юлія Павлівна,

студентка, Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

**РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРЕДМЕТАМИ**

У статті розглянуто поняття дидактичної гри та її види. Розкрито роль дидактичної гри в ознайомленні дітей молодшого дошкільного віку з предметами. Проаналізовано дослідження таких вчених як О. Савченко та В. Чайки про класифікацію дидактичних ігор, які різняться між собою характером та кількістю.

***Ключові слова:** дидактична гра; ігровий метод; дошкільне виховання; ігрове завдання.*

Постановка проблеми. Дидактичні ігри займають значне місце в житті дошкільника, адже саме завдяки ігровій діяльності дитині прищеплюється любов до навчання. Широка

різноманітність та роль дидактичних ігор дає підстави на їх дослідження та активне використання у вихованні дітей дошкільного віку.

В умовах реформування освіти, коли найвищою цінністю проголошується людина та активно запроваджується людино-центричний підхід, дошкільна освіта покликана створити належні умови для всебічного розвитку молодшого дошкільника. У зв'язку з цим, дошкільні навчальні заклади мають стати культурно-освітніми центрами розвитку дитини. З огляду на це, особливого значення набуває проблема впливу дидактичної гри на ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку з предметами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Педагогічною обробкою дидактичних ігор, відбором і пропагандою ігрових форм як засобів виховання займалися: А. Бондаренко, А. Давидов, П. Лесгафт, О. Янківська та ін. Останнім часом дослідники Н. Короткова, Н. Михайленко, Л. Фоменко зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання.

Мета статті – полягає у обґрунтуванні теоретичних основ та ефективних методів застосування впливу дидактичних ігор на ознайомлення дітей молодшого дошкільного віку з предметами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гру відносять до історично обумовленого, природного елемента культури, що виступає видом довільної діяльності індивіда. В іграх беруть участь люди різного віку. В освітній галузі, а саме в навчальних закладах різних типів, досить широко використовуються дидактичні ігри. У науковій літературі існує декілька різноманітних підходів до тлумачення поняття «дидактична гра», яке характеризується дослідниками як засіб, метод і форма навчання. Зокрема, дидактичну гру розглядають як цінний метод стимулювання інтересу до навчання; як засіб, що збуджує інтерес до навчання.

Метод навчання за М. Фіцулою – це «спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання» [1, с. 129].

Суть дидактичної гри – моделювання, імітація (наслідування). Саме в дидактичній грі в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється дійсність, відбувається імітація реальних дій, яка сприяє підвищенню значущості навчального матеріалу для особистості школяра, що впливає на характер її мотивації, формуванню творчого мислення [2, с. 212].

Дидактична гра виконує декілька основних функцій: мотиваційно-спонукальну, навчальну, виховну, орієнтаційну, соціокультурну, комунікативну, самореалізаційну, діагностичну, корекційну. Отже, даний метод навчання є поліфункціональним, що дозволяє використовувати його на різних етапах організації навчального процесу.

Дослідниками запропоновано різні класифікації дидактичних ігор, які спираються на різні за характером і кількістю критерії. Зокрема, О. Савченко виділяє наступні види дидактичних ігор, що використовують у початковій школі: сюжетно-рольові, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання.

В. Чайка класифікує дидактичні ігри на: рольові (передбачають розігрування певних ситуацій, коли школярі виконують конкретні ролі); ділові (імітація роботи представників науки, окремих професій, з врахуванням конкретних даних); організаційно-діяльнісні (використовують для професійної підготовки фахівців, підвищення їх кваліфікації, оптимального розв'язання завдань особистісного самовизначення в професійних ситуаціях); комп'ютерні (використовують для вивчення мови програмування і формування комп'ютерних знань, а також вивчення різних дисциплін за допомогою комп'ютерних програм) [3, с. 123].

Одним із чинників забезпечення ефективності дидактичної гри виступає реалізація всіх її елементів. До структури дидактичної гри відносять: дидактичне завдання, яке визначається відповідно до вимог програми з урахуванням вікових особливостей дітей; ігровий задум, в якому маскується дидактичне завдання; ігровий початок, що істотно впливає на створення ігрової атмосфери; правила гри; ігрові дії – засіб реалізації ігрового задуму й водночас здійснення поставленого педагогом завдання; підбиття підсумків [4, с. 234].

На думку науковців, для ігрових методів характерні особливості, що відрізняють їх від традиційних: наявність ігрових моделей об'єкта, процесу або діяльності; активізація

мислення й поведінки дитини; високий ступінь задіяності у навчальному процесі; обов'язковість взаємодії дошкільнят між собою та вихователем або навчальним матеріалом; посилення емоційності і творчий характер заняття; самостійність у прийнятті рішення; прагнення набути вміння і навички за відносно короткий термін [5, с. 327].

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [6, с. 27]. Дидактичні ігри, ігрові заняття і прийоми підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості.

Використовують дидактичні ігри у навчанні та вихованні дітей усіх вікових груп за необхідності актуалізувати їхній досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання і уявлення про природні явища, працю і побут людини. Вдаються до них і після спостережень, екскурсій, бесід та інших занять. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких вихователь готує дитину правильно сприймати предмети і явища навколишнього світу.

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

1) власне дидактична гра. Ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації дітей;

2) гра-заняття (гра-вправа). Провідна роль у ній належить вихователю, який є її організатором. Під час гри-заняття діти засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і умінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги і запам'ятовування [7, с. 19]. У формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вихователь одночасно навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти граючись навчаються. Здатність дидактичної гри навчати дидактичній грі як і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила О. Усова визначає як автодидактизм [8 с. 147].

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед дошкільниками не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування і пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання у досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вихователя чи бажання дітей чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає дошкільників до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати об'єкти і явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати і групувати предмети та ін.). Так у старшому дошкільному віці на основі ігрових інтересів виникають і розвиваються інтелектуальні.

Постійний розвиток самостійних дидактичних ігор неможливий без наявності достатньої кількості ігрового матеріалу. В кожній групі мають бути різних розмірів ляльки з комплектами одягу, посуд, меблі, транспорт, м'які іграшки (тварини, птахи, комахи), настільно-друковані ігри (лото, доміно, шашки, шахи), дидактичні іграшки (матрьошки, кубики, пірамідки та ін.), набори з природного матеріалу, картинки про природу, життя сім'ї, діяльність людей, предмети домашнього вжитку тощо.

Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню у дітей моральних уявлень і понять (про бережне ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо) [9, с. 58].

Дидактичні ігри потрібно добирати відповідно до завдань навчально-виховного процесу. В молодшому віці за допомогою дидактичних ігор можна вчити дітей пізнавати і називати предмети та їх ознаки, розрізняти їх за формою, кольором, величиною, розміщенням у просторі, також робити прості узагальнення, групувати предмети за

названими ознаками. Доцільно, щоб під час гри дитина бачила реальний предмет, включаючи в його сприймання якомога більше аналізаторів (оглянути предмети, пошукати, послухати, покуштувати тощо) [10, с. 59].

У роботі з дітьми дошкільного віку використовують різні види дидактичних ігор: ігри з дидактичними іграшками, природним матеріалом, настільно-друковані та словесні ігри. В іграх з іграшками, природним матеріалом діти безпосередньо сприймають предмети. Ці ігри побудовані з урахуванням принципу наочності, у відповідності з прагненням дітей гратися конкретними речами. За допомогою їх діти пізнають різноманітні властивості предметів, порівнюють зіставляють їх. Словесні ігри проводять без наочного матеріалу. Вони побудовані на діях та словах гравців. Їх використовують тільки після того, як у дітей сформульовані певні знання, про реальні предмети або явища. Обов'язковою умовою кожної дидактичної гри є те, щоб вона була цікавою, щоб діти виконували всі дії з інтересом та задоволенням

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, як і всі інші види ігор, дидактичні ігри стимулюють загальний особистісний розвиток дошкільників. Поєднання в них готового навчального змісту з ігровим задумом і діями вимагає від вихователя майстерного педагогічного керівництва ними.

Список використаної літератури

1. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Вид. 2-ге, виправлене, доповнене / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2005. – 560 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М., 1978. – 320 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.
4. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. / Н. Я. Михайленко. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
5. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателей детского сада. / А.К. Бондаренко – М. : Просвещение, 1991. – 262 с.
6. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. 2-ге вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
7. Ільяницька Л.С. Ігрові проблемні ситуації / Л.С. Ільяницька // Школа. – 2004. – №7. – С. 27 – 28.
8. Чайка В.М. Основи дидактики: навч. посіб. / В.М. Чайка. – Київ : Академвидав, 2011. – 240 с.
9. Усова А.П. Роль ігри в вихованні дітей / А.П. Усова. – М., 1976. – 274 с.
10. Лобода С. Сенсорні дидактичні ігри / С. Лобода // Дошкільне виховання. – 2007. – №10. – С. 28–29.

References

1. Ficula, M.M. (2005). *Pedagogy: textbook. The 2nd edition, corrected, augmented.* Kyjiv: Akademydav. (in Ukr.).
2. Eljkonyn, D.B. (1978). *Psychology of the game.* Moscow. (in Rus.).
3. Savchenko, O.Ja. (2012). *Didactics of primary education: textbook.* Kyjiv: Ghramota. (in Ukr.).
4. Mykhajlenko, N.Ja. (2000). *The organization of the plot of the game in kindergarten: a manual for the educator.* The 2nd edition. Moscow: GHNOM and D. (in Rus.).
5. Bondarenko, A.K. (1991). *Didactic games in kindergarten.* Book for kindergarten teachers. Moscow: Prosveshhenye. (in Rus.).
6. Lozova, V.I., Trocko, H.V. (2002). *Theoretical basis of upbringing and teaching: tutorial.* 2nd edition, revised and enlarged. Kharkiv: OVS. (in Ukr.).
7. Pjjanycjka, L.S. (2004). Game problem situation. *School, 7, 27–28.* (in Ukr.).
8. Chajka, V.M. (2011). *Fundamentals of didactics: studies. manual.* Kyjiv: Akademydav. (in Ukr.).
9. Usova, A.P. (1976). *The Role of games in educating children.* Moscow. (in Rus.).
10. Loboda, S (2007). Touch educational games. *Preschool education, 10, 28–29.* (in Ukr.).

LYAKHOVETS Olesya,

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer of Preschool Education Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: olesia_yarovaya@mail.ru

OPALINSKA Yulia,

Student, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

THE ROLE OF A DIDACTIC GAME IN FAMILIARIZATION OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE WITH SUBJECTS

Abstract. *Didactic games occupy a significant place in the life of a preschooler, because it is through play activities the child instilled a love of learning. The wide variety and role of didactic games gives reason for their study and active use in the education of children of preschool age.*

Didactic game is a game aimed at the formation of the child's needs in knowledge, an active interest in what could be their new source, the improvement of cognitive skills. Didactic games, exercises and techniques increase the efficiency of perception of children of educational material, to diversify their training activities, make it a element of the entertaining.

Use of didactic games in training and education of children of all age groups, if necessary, update their experience, to repeat, to clarify, to consolidate acquired knowledge and understanding of natural phenomena, the work and life of man. Running to them and after observation, tours, discussions and other activities. Often games with didactic materials is the primary means of training and education by which the teacher prepares the child to perceive objects and phenomena of the surrounding world.

Constant self-development of didactic games is impossible without the sufficient amount of game material. Each group should be of different size dolls with clothes, dishes, furniture, vehicles, soft toys (animals, birds, insects), bench-printed games (Lotto, dominoes, checkers, chess), didactic toys (dolls, cubes, pyramids, etc.), sets of natural material, images on nature, family life, activities of people, household items and the like.

So, like all other types of games, educational games to encourage overall personality development of preschool children. The combination of prepared training content with the game plan and the actions it requires from the teacher a skillful pedagogical management.

Key words: didactic game; game method; preschool education; game quest.

Одержано редакцією 30.03.2017
Прийнято до публікації 06.04.2017

УДК: 378.147'25

НАКОНЕЧНА Альона Олегівна,

аспірантка кафедри практики іноземної мови
та методики викладання,
Хмельницький національний університет
e-mail: nakonechna92@ukr.net

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ДОСВІДІ

У статті розглянуті інноваційні підходи до організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів в американському досвіді. Автором узагальнено різні підходи до розуміння американськими педагогами сутності самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів. Схарактеризовані особливості кожного з представлених підходів.

Ключові слова: педагогічний досвід, інноваційні підходи, американські університети.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України є відповідність вимогам Болонської декларації, яка передбачає упровадження кредитно-модульної системи та збільшення частки самостійної роботи студентів, що сприяє розвитку їх готовності до фахового самовдосконалення. Особливого значення набуває вдосконалення системи організації самостійної навчальної діяльності студентів. Успішному розв'язанню цього завдання сприяє врахування результатів порівняльно-педагогічних досліджень, що дають змогу виявити особливості та обґрунтувати можливості застосування зарубіжного досвіду в Україні. Значний інтерес у цьому контексті становить система професійної підготовки перекладачів в США, де традиційно велике значення надається організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема організації самостійної навчальної діяльності студентів висвітлена у працях таких американських науковців, як Дж. Брунер, Е. Воллен, А. Джонсон, С. Едельман, Х. Клаусмейер, Р. Санд, Р. Хадгінс та ін. Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу сучасних вітчизняних науковців до особливостей організації педагогічного процесу у вищих навчальних закладах США. Різні аспекти навчально-пізнавальної діяльності студентів в американському досвіді досліджували Н. Бідюк, В. Дикань, Т. Кошманова, В. Корнієнко, О. Мартинюк, Н. Мукач, М. Лещенко, І. Пасинкова, Р. Роман, О. Романовський, Л. Смально, І. Сулим-Карлір, Т. Чувакова, Р. Шаран. Водночас, можна констатувати, що проблема організації самостійної

навчальної діяльності майбутніх перекладачів в університетах США не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – дослідити інноваційні підходи до організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів в університетах США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітня діяльність в університетах США припускає різні форми організації навчальних занять: лекції, семінари, тьюторіали, науково-дослідну роботу студентів, лабораторний практикум, проектування, коопероване навчання, індивідуальні консультації, самостійну роботу, практичну підготовку тощо. До найбільш ефективних форм професійної підготовки майбутніх перекладачів можна віднести самостійну роботу, на яку відводиться значна частина часу (60-70%).

Контент-аналіз основних понять дав змогу констатувати, що українському поняттю «самостійна робота» в американському педагогічному дискурсі відповідає поняття «самостійна / автономна навчальна діяльність» («independent or autonomous learning») [1]. В американській дидактиці виокремлюють декілька основних підходів до визначення поняття самостійної навчальної діяльності студентів. Перший полягає в трактуванні самостійної навчальної діяльності як своєрідної форми організації навчального процесу, що передбачає опосередковану участь викладачів у його керівництві (Ф. Фуллер). Інший підхід полягає в розумінні самостійної навчальної діяльності як особливого методу навчання (П. Дреззел, Л. Сігел) або прийому учіння (М. Блой, Х. Тайлор), який вимагає індивідуальної діяльності студентів. Самостійну навчальну діяльність визначають також як технологію незалежного навчання, під час якого викладачі пропонують студентам програми навчання, але залишають відносну свободу дій у підходах до вирішення практичних проблем (В. Піір, А. Річардс). Для такого навчання характерна відсутність постійного контролю з боку викладача, значна свобода студентів у виборі як навчального матеріалу, так і засобів його засвоєння. Окремі дидакти розглядають самостійну навчальну діяльність як засіб організації навчання (Д. Пелз).

Поряд з поняттям «самостійна навчальна діяльність» американські педагоги часто вживають близьке за значенням поняття «індивідуальне навчання», що здійснюється під керівництвом педагога. При цьому під індивідуальним навчанням розуміють самостійну регуляцію студентом своєї інтелектуальної діяльності, тобто визначення освітніх завдань, вироблення стратегії дій з їх реалізації, керування процесом пізнання [2].

Узагальнення різних підходів до розуміння американськими педагогами сутності самостійної навчальної діяльності студентів дало змогу конкретизувати зміст цього поняття: самостійне виконання студентами навчальних завдань без прямої допомоги з боку викладачів; опосередкований характер управління пізнавальною діяльністю; врахування у процесі постановки навчально-пізнавальних завдань індивідуальних особливостей і здібностей студентів; забезпечення дієвого й оперативного зворотного зв'язку в навчанні. Ця діяльність передбачає певний результат, оскільки набуття знань, умінь і навичок здійснюється через зміст, методи, форми організації навчальних занять.

Таким чином, самостійна навчальна діяльність майбутніх перекладачів розглядається у *змістовому* (формування професійної компетентності на основі науково-обґрунтованого структурування змісту самостійної підготовки), *організаційному* (упровадження організаційних форм, методів і технологій, які активізують самостійну навчальну діяльність) та *особистісному* (здатність самостійно приймати ефективні рішення, вияв активної навчальної діяльності, уміння продуктивно організувати самостійну навчальну діяльність) контекстах.

В основу організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів покладено діяльнісну теорію учіння, теорію педагогіки співпраці, принципи опори на досвід, фасилітації та індивідуалізації навчання, підходу «самоменеджмент знань».

Проведений аналіз засвідчив, що зміст самостійної навчальної діяльності перекладачів визначається на основі двох підходів: мікрокуррікулярного (функціонального) і макрокуррікулярного (морфологічного). Функціональний підхід не регламентує конкретних знань і методів навчальної діяльності, що передбачені освітніми програмами, проте орієнтує на забезпечення максимальної повноти елементів змісту в робочих програмах, навчальних курсах і підручниках. Морфологічний підхід окреслює систему необхідних студентам

компетентностей і забезпечує трансляцію соціокультурного досвіду через дисципліни, складність яких зростає в процесі навчання.

Аналіз теоретичного і практичного досвіду професійної підготовки перекладачів у США показав, що організація самостійної навчальної діяльності студентів здійснюється у *трьох площинах*: планування часу на самостійну діяльність (до 70%); упровадження організаційних форм і методів, які активізують самостійну навчальну діяльність; організація самостійної навчальної діяльності з окремих дисциплін з урахуванням закономірностей освітнього процесу та індивідуальних характеристик і потреб студентів. Відтак самостійна навчальна діяльність майбутніх перекладачів ґрунтується на загальних закономірностях організації освітнього процесу, детермінується специфікою змісту перекладацької підготовки, методами і технологіями організації навчання, індивідуальними характеристиками студентів, вимогами до перекладацької діяльності.

Розглянемо коротко закономірності освітнього процесу в американських вищих навчальних закладах. У системі вищої освіти США професійна підготовка перекладачів здійснюється за освітніми рівнями «асоціат» (Associate of Applied Sciences), «бакалавр» (Bachelor), «магістр» (Master) та (рідше) «доктор філософії» (Philosophy Doctor). Згідно з Класифікатором освітніх програм – 2010 (Classification of Instructional Programs – 2010), розробленого Національним центром освітньої статистики при Департаменті освіти США, напрям підготовки 16.0103 «Усний та письмовий переклад» (16.0103 Language Translation and Interpretation) входить до групи наук 16.01 «Лінгвістика, порівняльне мовознавство та споріднені з ним науки» (16.01 Linguistic, Comparative and Related Language Studies and Services), що є складовою галузі знань 16 «Іноземні мови, література та лінгвістика» (16 Foreign Languages, Literatures, and Linguistics) (цифрами позначено відповідні шифри напрямів). В анотації напрямку 16.0103 «Усний та письмовий переклад» зазначено, що освітні програми підготовки усних та письмових перекладачів мають на меті підготовку фахівців з усного та / або письмового перекладу текстів з англійської чи (канадської) французької мов будь-якою іншою мовою або навпаки. Вони передбачають інтенсивне вивчення однієї або кількох іноземних мов, перекладу однією або кількома мовами, синхронного усного перекладу, загального та літературного письмового перекладу, ділового перекладу, технічного перекладу та інших специфічних сфер застосування лінгвістичних навичок [7].

Вивчення структури навчальних планів підготовки перекладачів Вашингтонського університету, Вісконсинського університету, Університету перекладу штату Гаваї, Монтерейського інституту міжнародних досліджень дало змогу констатувати, що відбувається скорочення лекційних годин, обов'язкові лекційні курси замінені елективними або доповнені індивідуальними видами навчання, груповими семінарами, індивідуальними консультаціями. На кожну годину лабораторної або практичної аудиторної роботи студентів виділяється додатково три або чотири години самостійної підготовки до неї.

Самостійна навчальна діяльність є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Завдання, які отримують майбутні перекладачі протягом семестру, містять великий обсяг теоретичного матеріалу, який потрібно прочитати самостійно, невеликі індивідуальні завдання (наприклад, дослідження, переклад автентичної літератури, написання наукової статті за результатами проведеного дослідження) або декілька групових проектів.

У системі професійної підготовки перекладачів у вищих навчальних закладах США за останні роки відбувся конструктивний перерозподіл функцій між студентами та викладачами. Студенти посіли центральне місце у навчальному процесі: вони отримали змогу самостійно обирати зміст та методи навчання, визначати послідовність засвоєння навчального матеріалу. Викладачі взяли на себе функції тьюторів, які спрямовують студентів до джерел фактичної інформації, стимулюють до отримання знань про процеси, інструменти та стратегії самостійного навчання.

Самостійна навчальна діяльність передбачає інтелектуальну працю, яку студент здійснює самостійно здобуваючи знання на лекціях, семінарах, у позааудиторний час, тобто здійснює постійних пошук на шляху пізнання. Для цього у студента необхідно сформувані узагальнені уміння та навички самостійного здобуття знань, які використовуються в процесі розв'язання широкого кола завдань: наприклад, розвиток у студентів стратегічного мислення

під час читання, аналізу та перекладу технічних текстів, вмінь передавати зміст прочитаного у логічній послідовності, враховуючи розбіжності між концепціями граматичної та логічної структури речень та побудови висловлювань в обох мовах [4, с. 68–69].

Зазначимо, що в системі вищої освіти США використовують декілька моделей навчання: традиційну, електронну та змішану. Для організації самостійної навчальної діяльності перекладачів ефективною є електронна модель, яка охоплює різні форми комп'ютерно-фасилітованого (синхронного, асинхронного) навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій: у режимі «он-лайн», за допомогою локальних комп'ютерних мереж, віртуальних аудиторій, цифрових засобів навчання. Ця модель також найбільш ефективно застосовується для дистанційної форми навчання перекладачів. Для задоволення потреб студентів в інтерактивній комунікації значний обсяг інформації подається шляхом комбінування традиційних та гіпертекстових матеріалів з мультимедійними засобами (звуками, відеофайлами, посиланнями на інші електронні джерела інформації). Така організація навчання дає змогу студентам обирати послідовність опрацювання інформаційних джерел, розглядати матеріали, що містять суперечливі погляди на вирішення тих чи інших проблем. Існування локальних та глобальних інформаційних мереж сприяє обміну інформацією між учасниками навчального процесу, активному обговоренню проблемних питань у будь-який зручний для користувачів час.

Самостійна навчальна діяльність супроводжує лекційні (опрацювання конспектів і посібників), практичні (виконання аудиторних і домашніх завдань), семінарські (робота зі спеціальною літературою), лабораторні (підготовка до експерименту, оформлення й обробка результатів) заняття майбутніх перекладачів. Ще більша частка самостійної праці студентів при виконанні есе, дипломних проектів, завдань перекладацької практики і наукових досліджень.

Серед шляхів підвищення ефективності організації самостійної навчальної діяльності перекладачів та заохочення їх до прояву самостійності в мисленні і навчанні в американському досвіді використовують такі інноваційні методи і прийоми: колективна робота (дивергентне мислення; концептуальні мапи; написання статей; центроване навчання; незалежне дослідження; дослідницький проект); наукова рефлексія із зворотнім зв'язком (Research-Feedback-Reflection); дистанційне навчання; віртуальна екскурсія (Virtual Field Trip); робота в командах (Development Team); метод візуалізації (Visual Based Instruction); аудиторне письмо (In-class Writing); кейс-навчання (Case Studies); кооперативне навчання (Cooperative Learning); дебати, драматизація, рольова гра, симуляції, експертиза (Peer Teaching); інтерактивні лекції; дискусії в малих групах (Small-Group Discussions); семінари; проектна робота; проблемно орієнтоване навчання (Problem Based learning) [5; 6].

Як показує практика окремих американських ВНЗ, у процесі організації самостійної навчальної діяльності перекладачів доцільним є використання такого підходу як «самоменеджмент знань» (personal knowledge management), запропонованого П. Кастбергом. Цей підхід спрямований на формування тематичної компетенції майбутніх перекладачів (технічних), зокрема переклад тексту відповідної галузі. Студент, усвідомлюючи дефіцит знань з цієї галузі, здійснює пошук джерел необхідної інформації, їх критичний аналіз, систематизацію важливих фактів і понять, переклад. Відповідно важливе значення має оновлення інформаційних ресурсів. Функція викладача полягає в спрямуванні навчальної діяльності та її корекції [7, с. 88–101.]

У процесі організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів перевага надається інноваційним технологіям навчання, а саме: «квізі-технології» (вдосконалення перекладацьких навичок у процесі самопідготовки до перекладу цілісного тексту з виділеними помилками та варіантами їх виправлення); «вікі технології» (створення «електронного портфоліо», що містить напрацювання студента за певний проміжок часу); *форумам* (спільний переклад текстів із заздалегідь визначеними проблемами, самокорекція та спільне усунення недоліків); *технології глосаріїв* (створення переліку еквівалентів перекладу і (або) визначень лексичних одиниць, який би у подальшому виконував функції словника); *технології секційних семінарів* (робота віртуальної команди студентів з дослідження термінології, безпосередній переклад тексту, редагування, перевірка лінгвістичної та смислової відповідності вихідного та цільового текстів тощо) [8].

Важливою формою організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів є *лабораторні заняття*, що проводяться у технічних та комп'ютерних лабораторіях, віртуальних лабораторіях, лінгафонних кабінетах тощо. Університети США мають високотехнічне оснащення навчальних лабораторій аудіо- та відеотехнікою, комп'ютерною технікою, лінгафонним обладнанням, новітнім програмним забезпеченням («*language partner*» та «*language evaluator*»), електронними глосаріями та базами даних, (MySQL, MS SQL SERVER, ORACLE), повнофункціональним інструментарієм створення бізнес-додатків (Sybase Power Designer, MS Visio); засобами розробки модульних кросплатформних додатків Eclipse 3.5 (Galileo); засобами розподіленої обробки (GRID) та ін. [8].

Студенти в домашніх умовах можуть користуватися програмою «*language evaluator*», яка здійснює запис мовлення та пропонує коментарі щодо зроблених у ньому помилок. Це дає змогу студентам зробити аналіз власного мовлення, визначити помилки та шляхи їх виправлення, зосередити увагу на суттєвих помилках за допомогою індикатора їх значення, переглянути записаний файл та обговорити результати з викладачем. Викладачі застосовують програму «*language evaluator*» для перегляду результатів самостійного напрацювання студентами навичок усної комунікації. Мультимедійна програма «*language partner*» створює можливості для запису власного мовлення, прослуховування та порівняння з автентичним мовленням носіїв, практикування жестів, що супроводжують процес спілкування. Викладачі за допомогою цієї програми заохочують студентів до самостійного навчання, отримують більше часу для інших видів роботи, оскільки не змушені вислуховувати діалогічне мовлення усіх пар студентів почергово.

Однією з важливих складових самостійної навчальної діяльності перекладачів є розвиток навичок роботи з мережею Інтернет. Студенти здійснюють пошук та дослідження матеріалів (каталогів продукції, специфікацій, інструкцій, науково-популярних статей) іноземною мовою, розробляють власні веб-сайти, замовляють необхідну навчальну літературу. Електронна пошта дозволяє спілкуватися з викладачами, відсилати їм роботи на перевірку, отримувати результати з усіма необхідними виправленнями та коментарями. Майбутні перекладачі дистанційної форми навчання мають змогу завантажувати чи проглядати в режимі онлайн відеокурси та лекційні заняття, виконувати практичні завдання в будь-який зручний для них час, що значно підсилює ефективність цієї форми навчання.

Специфіка перекладацької підготовки вимагає проведення так званих індивідуальних дослідницько-перекладацьких проєктів, які часто застосовуються як форми підсумкового контролю. Студенти працюють над такими проєктами самостійно протягом усього семестру. Дослідницько-перекладацькі проєкти складаються з таких основних частин: автентичний текст для перекладу, перекладений студентом текст, виклад результатів аналізу матеріалів, термінологічний глосарій, додатки. За роботу над такими проєктами студентам зараховують 3–5 кредитів. Як приклад, наведемо структуру підсумкової семестрової оцінки студента з курсу технічного перекладу в Монтерейському інституті міжнародних досліджень: участь в аудиторних заняттях – 20%; виконання завдань на переклад та редагування текстів – 55%; розробка підсумкового дослідницько-перекладацького проєкту – 25% [9].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Самостійна навчальна діяльність в американському досвіді розглядається як форма, метод, технологія та засіб навчання. Організація самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів має такі особливості: відсутність жорстких часових обмежень у засвоєнні знань, що дозволяє студентам просуватися у вивченні навчального матеріалу зі швидкістю, яка відповідає їх здібностям; складання студентами індивідуальних програм самостійного навчання за допомогою комп'ютерно-фасилітованих технологій; підвищення ролі самостійних письмових робіт як системи завдань, що відповідають логіці опанування предмета і стимулюють розвиток професійних умінь студентів; використання принципу фасилітації з метою об'єктивної та оперативної перевірки результатів пізнавальної діяльності студентів, корекції їх самостійної діяльності. Особливості організації самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів зумовлюються відповідними дидактичними моделями навчання (електронною та змішаною), що акцентують увагу на розвитку внутрішніх пізнавальних процесів, максимальній реалізації закладених можливостей, становленні особистості та індивідуальному підході до самостійного навчання.

Подальшими напрямками дослідження вважаємо здійснення порівняльно-педагогічного аналізу організації самостійної навчальної діяльності перекладачів в США й Україні.

Список використаної літератури

1. Skidmore J. Introducing the Undergraduate Learner to Independent Learning Through Targeted Transferable Skills Acquisition / James Skidmore and Laura Briggs. – [Офіційний сайт]. – Режим доступу :<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI07187.pdf>. – Загол. з екрану.
2. Blayne P. Individualized Interactive Formative Assessments to Promote Independent Learning / Paul Blayne and Mark Freeman. – [Офіційний сайт]. –2008. – Режим доступу : <http://www.sciencedirect.com/science> .– Загол. з екрану.
3. National Center for Educational Statistics [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nces.ed.gov>. – Загол. з екрану.
4. Мартинюк О. В. Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Мартинюк. – Хмельницький, 2011. – 305 с.
5. Crawford A. The Succeed Model for Independent Learning / A. Crawford. – [Офіційний сайт]. 2008. – Режим доступу : <http://calvin.stemnet.nf.ca/~acrawfor/lrc2b.html>. – Загол. з екрану.
6. DeLong S. Teaching Methods to Encourage Independent Learning and Thinking Excellence / Suzanne DeLong // United States Military Academy, West Point, NY, 2009. – 23 p.
7. Kastberg P. Personal knowledge management in the training of non-literary translators [Електронний ресурс] / P. Kastberg // The Journal of Specialized Translation. – 2009. – Issue 11. – P. 88-101.
8. Watkin N. Using Information and Communication Technology to Promote Independent Learning / Neal Watkin // Engagement and Quality Learning. [Офіційний сайт]. – Режим доступу : <http://educationforum.ipbhost.com/index.php?showtopic=7136>. – Загол. з екрану.
9. Monterey Institute of International Studies [Офіційний сайт]. – Режим доступу : <http://www.miis.edu>. – Загол. з екрану.

References

1. Skidmore, J. & Briggs, L. (2007). *Introducing the Undergraduate Learner to Independent Learning Through Targeted Transferable Skills Acquisition*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI07187.pdf> (in Eng.).
2. Blayne, P. & Freeman, M. (2008). Individualized Interactive Formative Assessments to Promote Independent Learning. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science> (in Eng.).
3. *National Center for Educational Statistics*. Retrieved from <http://www.nces.ed.gov> (in Eng.).
4. Martyniuk, O.V. (2011) *Professional Training of Masters' Technical Translation at USA Universities*. (PhD dissertation). Khmelnytskyi. (in Ukr.).
5. Crawford, A. (2008). The Succeed Model for Independent Learning. Retrieved from <http://calvin.stemnet.nf.ca/~acrawfor/lrc2b.html> (in Eng.).
6. DeLong, S. (2009). *Teaching Methods to Encourage Independent Learning and Thinking Excellence*. United States Military Academy, West Point, NY (in Eng.).
7. Kastberg, P. (2009) Personal Knowledge Management in the Training of Non-literary Translators. *The Journal of Specialized Translation*, 11, pp. 88–101.
8. Watkin, N. Using Information and Communication Technology to Promote Independent Learning. *Engagement and Quality Learning*. Retrieved from <http://educationforum.ipbhost.com/index.php?showtopic=7136> (in Eng.).
9. *Monterey Institute of International Studies*. Retrieved from <http://www.miis.edu> (in Eng.).

NAKONECHNA Alyona,

Postgraduate Student of Foreign Languages Practice and Methods of Teaching Department,
Khmelnytsky National University
e-mail: nakonechna92@ukr.net

INNOVATIVE APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF FUTURE TRANSLATORS' INDEPENDENT LEARNING IN THE AMERICAN EXPERIENCE

Abstract. *Introduction. The system of higher education at USA universities is characterized by increasing the proportion of independent work of students. It contributes to the development of their readiness for professional self-improvement. Improving of the system of independent learning activities of students acquires special significance. The consideration of the results of comparative pedagogical research contributes to the successful accomplishment of this task. It makes it possible reveal peculiarities, and also justify the possibility of using foreign experience in Ukraine.*

The purpose of the article is to investigate innovative approaches to the organization of independent educational activities of future translators at the USA universities.

Results. One of the important components of the independent training activity of translators is the development of skills of working with the Internet. Students search and study materials (catalogs of products, specifications, instructions, popular science articles) in a foreign language, develop their own websites, order the necessary educational literature. E-mail also allows students to communicate with teachers, send them work for verification, get results with all necessary corrections and comments. Future translators, who use distance-learning, are able to download or view online video courses and lecture classes, carry out practical exercises at any convenient time, which greatly increases the effectiveness of learning. Specificity of translation preparation requires carrying out so-called individual research and translation projects, which are often used as forms of final control.

Originality. Features of independent educational activity for American future translators are thoroughly analyzed; innovative approaches to the organization of independent educational activities of future translators at the USA universities are investigated.

Conclusion. Independent learning activity in American experience is considered as a form, method, technology and means of teaching. Organization of independent educational activity for future translators has the following features: the absence of strict time limits in learning, allowing students to advance in the study of educational material at a rate, that corresponds to their abilities; compiling of self-study individual programs with the help of computer-facilitation technologies by students; increasing the role of independent written works as a system of tasks, that correspond to the logic of mastering the subject and stimulate the development of professional skills of students; use of the facilitation principle for the purpose of objective and prompt verification of the results of cognitive activity of students, correction of their independent activity. Further areas of research are the implementation of a comparative pedagogical analysis of the organization of independent teaching activities of translators in the US and Ukraine.

Key words: pedagogical experience; innovative approaches; the USA universities.

Одержано редакцією 21.04.2017
Прийнято до публікації 28.04.2017

УДК 378.016:81'243

НЕНЬКО Юлія Петрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов,
Черкаський інститут пожежної безпеки імені
Героїв Чорнобиля
e-mail: Julia18016@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВНЗ ДСНС УКРАЇНИ НА ПОЗААУДИТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ

Метою статті є розгляд можливостей організації професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів ВНЗ ДСНС України на поза аудиторних заняттях. Обґрунтовано ефективність апробованих форм поза аудиторних занять. Доведено ефективність використання поза аудиторних занять в розвитку загальних і комунікативних якостей курсантів, формуванні готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Ключові слова: фахова підготовка; курсант; професійно орієнтована комунікативна діяльність; готовність; поза аудиторні заняття.

Постановка проблеми. Головна мета системи вищої професійної освіти полягає в забезпеченні якісної підготовки фахівців відповідно до професійних завдань, обумовлених потребами суспільства і держави. Пріоритетним напрямом розвитку освіти сьогодні є створення інноваційних навчальних технологій, що відповідають викликам часу й сучасного ринку праці.

Готовність до професійно орієнтованої комунікативної діяльності підвищує конкурентоспроможність випускника вишу, розширює його професійні й кар'єрні можливості. Проте теоретико-методологічні засади формування зазначеного явища у сфері цивільного захисту (с.ц.з.) не була предметом наукового дослідження.

Висвітлення проблем професійно-орієнтованого навчання знаходимо у працях таких зарубіжних учених як Е. Бревстер, Х. Гедерер, С. Джекобсон, Г. Еглоф, В. Кохонен, Р. Лампола, А. Лунд, М. Макош, Б. Моро, Б. Рюшоф, К. Стенберг. Окремим аспектам

проблеми присвячені дослідження вітчизняних учених, зокрема Л. Кнодель, О. Коваленко, А. Корнілової, О. Кузнецової, О. Першукової, А. Пертук, І. Шестопалової.

Метою статті є розгляд однієї з комплексу організаційно-педагогічних умов, що сприяють здійсненню професійно-орієнтованої комунікативної підготовки офіцерів с.ц.з., а саме: організація професійно орієнтованої комунікативної діяльності курсантів ВНЗ ДСНС України на позааудиторних заняттях.

Аналізуючи розпорядок дня курсантів, ми виявили, що після занять значна частина часу залишається незайнятою і часто марнується. Така марна трата часу, крім відпочинку і господарських робіт, не виконує задачі формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності майбутніх офіцерів с.ц.з., тому було прийнято рішення використовувати потенціал системи поза аудиторних занять, які ми розглядали як важливий засіб формування зазначеного явища.

Як свідчать дослідження, поза аудиторна робота значно активізує комунікативні можливості курсантів, однак для того, щоб поза аудиторні заняття в максимальній мірі сприяли формуванню їх готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, необхідно, щоб кожен курсант міг знайти заняття, яке найбільшою мірою відповідає його інтересам і нахилам.

Тому при організації поза аудиторних занять необхідно точно знати інтереси і потреби курсантів, діагностика яких здійснювалася в ході бесід кураторів навчальних груп з курсантами різних курсів. Ці бесіди показали, що більшість вихованців із інтересом ставляться до поза аудиторних форм занять в зв'язку з багатьма факторами. Такими факторами слугують неформальна обстановка, наявність у навчальній групі атмосфери довіри і співтворчості, свобода вибору теми заняття і т.д.

Вбачаючи об'єктивну потребу і великий інтерес курсантів до позааудиторних занять, ми апробували ефективність наступних форм позааудиторних занять:

- виступи педагогів із актуальних проблем професійно орієнтованої комунікативної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів ДСНС;
- бесіди за «круглим столом» із питань професійно орієнтованої комунікативної діяльності;
- підготовка та випуск інститутської газети про підготовку майбутніх офіцерів с.ц.з, оформлення стендів, виставок;
- екскурсії в різні типи соціально-державних і громадських установ.

Використовуючи ці форми поза аудиторної роботи, ми передбачали не тільки підняти престиж офіцерської діяльності в очах курсантів, активізувати громадську позицію кожного, але і закріпити у них позитивне ставлення до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Кожен захід мав стати школою набуття вмінь і навичок професійно орієнтованої комунікативної діяльності на різних етапах її планування, здійснення, контролю і оцінки результатів. Ці етапи суворо дотримувалися при проведенні будь-якої форми поза аудиторної роботи: засідання колективу курсантів, зборів, вечорів, диспуту, конкурсу тощо.

При організації виступів педагогів із актуальних проблем професійно орієнтованої комунікативної діяльності офіцерів с.ц.з. ми враховували рівень підготовленості курсантів, закономірності становлення їх професійних якостей, ступінь сформованості їх готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності.

Так, на першому курсі ми дбали про розширення і поглиблення уявлень курсантів про професійну діяльність офіцера с.ц.з., сутність його професійних обов'язків і тих вимог, які висуваються специфікою діяльності до його особистості. Тому виступи більше нагадували відкриту лекцію, коли запрошуються курсанти одного потоку і ведеться роз'яснення нового навчального матеріалу. Питань лектору практично не задавали (ми пояснюємо це відсутністю такого досвіду у курсантів).

Як показало дослідження, дана форма поза аудиторних занять більш доцільна на наступних курсах, коли курсанти стають активнішими, задають лектору більш адекватні питання і виступ набуває форму діалогу.

Як засвідчила практика, дана форма поза аудиторних занять повинна використовуватися не частіше одного разу на місяць і не рідше одного разу на два місяці. При цьому повинна проводитися регулярна робота, в ході якої курсанти отримували б

інформацію про майбутній виступ педагогів, могли б готуватися до даного виступу, готувати відповідні питання. Тому нами склалися плани виступів на початку кожного семестру, де повідомлялося про час, місце, теми виступу. Крім того, давалася, коротка характеристика виступаючому. Все це дозволило представити цю форму поза аудиторних занять як важливий і престижний захід.

Крім того, інформування майбутніх офіцерів с.ц.з. ми проводили спільно з кураторами навчальних взводів, які доводили до курсантів необхідну інформацію і отримували різні відгуки щодо минулих виступів, на основі яких ми намагалися коригувати подальшу роботу.

Так, у зв'язку з тим, що виступи проводилися лекційному залі, наповненому практично повністю, багато курсантів погано чули виступаючого. Отримавши відповідне зауваження, було вирішено в подальших виступах використовувати підсилювальну апаратуру.

У ході роботи також виявилася доцільність попереднього анутовання теми виступу, для чого нами спільно з курсантами створювалася бюлетені обсягом до 1 друкованої сторінки, в яких повідомлялося про актуальність майбутнього виступу, розробленості теми в науці, проблеми, з якими стикаються курсанти на практиці. Дані бюлетені серед навчальних взводів поширювалися за тиждень до виступу. Такі заходи сприяли посиленню інтересу курсантів до цієї форми позааудиторних занять.

Бесіди за «круглим столом» розглядалися нами як форма розвитку комунікативних навичок спілкування з колегами. Їх мета – роз'яснити курсантам етику професійного спілкування, секрети ораторської майстерності.

У зв'язку з тим, що «круглий стіл» передбачає невелику кількість учасників, було вирішено проводити його з курсантами одного навчального взводу. Для проведення «круглих столів» в одній з аудиторій по периметру розставлялися столи в формі прямокутника з таким розрахунком, щоб курсанти могли вільно розміститися за ними і не відчувати себе фізично скутими. На кожне заняття нами запрошувався досвідчений співробітник у сфері служби цивільного захисту.

Як матеріал для бесід використовувалися факти з особистої професійної практики запрошеного. Добре підібраний матеріал не перевантажував бесіду кількістю фактів та забезпечував високу навчально-виховну результативність заходу. Серйозна розмова про проблеми професійного спілкування, шляхи становлення і професійного зростання викликав у курсантів інтерес, створював основу для осмислених і доказових узагальнень, потребу в професійній самоосвіті. Тематика, зміст та методика проведення цих форм роботи ускладнювалися в залежності від курсу і рівня психолого-педагогічної підготовки курсантів із урахуванням закономірності їх професійного становлення.

Залежно від теми, бесіди за «круглим столом» проходили в декількох формах:

- бесіди-розповіді використовувалися при проведенні зустрічі зі співробітником тоді, коли ставилося завдання максимально вивчити досвід фахівця і одночасно виявити проблеми спілкування співробітників даної спеціальності, змусити курсантів задуматися над питаннями професійно орієнтованої комунікативної діяльності;

- майстер-клас використовувався при проведенні «круглих столів» відразу з декількома практичними співробітниками служби цивільного захисту та мав на меті вислухати точки зору відразу декількох фахівців, виявити можливість вирішення однієї проблеми декількома шляхами, зрозуміти специфіку спілкування кожного співробітника;

- бесіда-дискусія проводилася тоді, коли зі співробітником потрібно було обговорити складні або спірні, а часом і гострі питання, за якими самим курсантам необхідно виробити потрібну лінію.

Слід відзначити, що варіативний характер бесід за «круглим столом» забезпечував високий рівень мотивації курсантів до цієї форми поза аудиторних заходів. Уважаємо, що дана форма поза аудиторних занять є дуже важливою для формування готовності курсантів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, забезпечуючи високий зв'язок між теорією і практикою, оскільки дозволяє курсантам обговорити зі співробітниками практичних підрозділів ДСНС усі нещодавно отримані знання, з'ясувати, якою мірою вони ефективні в практичній діяльності.

Наступною формою поза аудиторних занять стала організація і випуск газети «Курсантський вісник», оформлення стендів, виставок. Щоб реалізувати дані поза аудиторні заняття, ми знову використовували інститут кураторів і курсантсько-студентське самоврядування. З їх допомогою було виявлено актив, куди увійшли в основному представники I і II курсів, із яких була створена редакційна колегія газети. Потім були розподілені обов'язки головного редактора, кореспондентів, фотографа і технічного редактора газети. Випуск газети переслідував декілька цілей: пропаганда досвіду практичних співробітників, публікація новин у сфері цивільного захисту та пожежної безпеки, інформування курсантів про майбутні заходи тощо.

Призначення різноманітних форм позакласної роботи, що склали зміст експериментальної програми, полягало в тому, щоб переконати курсантів в необхідності активної участі в усіх заходах, запропонованих активом курсантів. Висока активність виявляється лише в діяльності, тому потрібно було знайти такі форми роботи, беручи участь в яких курсанти могли б бачити теорію в дії, використовувати її для вирішення практичних завдань, переконатися в необхідності систематичної роботи над собою.

При проведенні поза аудиторних заходів велика відповідальність покладалася на викладацький склад і актив курсантів. Їх функції полягали в тому, щоб забезпечити кожному курсанту активну позицію, підтримувати інтерес до проведеної роботи, надати їй професійну спрямованість. Активність і самостійність курсантів розглядалися як важливий стимул їх громадської роботи.

Нами враховувався той факт, що кожна форма позакласної роботи має різноманітний арсенал форм і методів суспільно-педагогічної спрямованості, певні виховні можливості, виконує свою особливу функцію в забезпеченні професійного досвіду. Результативність проведеної роботи ми пов'язували з емоційним настроєм виховних заходів. Як показали наші спостереження, комунікативний потенціал позааудиторної роботи не завжди використовується в повну силу.

Тому при підготовці і проведенні комплексу позааудиторних занять в експериментальній роботі ми керувалися сформованим психологами положенням про те, що професійно-моральні норми і принципи набувають особистісний характер, сприяють формуванню професійно-моральних якостей особистості в результаті встановлення позитивних зв'язків між знаннями і почуттями в процесі діяльності, між «словесним знанням і усвідомленням», яке пов'язане з переживаннями [1].

При виборі форм позакласної роботи, постановці мети і визначенні змісту ми дбали про те, щоб вони були емоційно прийнятні курсантами, набули внутрішнього змісту, своєчасно враховували інтереси, здібності та можливості кожного курсанта, його комунікативний досвід.

Для бесіди за «круглим» столом характерна атмосфера задоволення спілкуванням, виникаючого комунікативного інтересу; усного журналу – органічне поєднання емоційного з професійним, коли інформація посилюється засобами художнього вираження, демонстрацією відеофільмів; для вечора зустрічі з досвідченими співробітниками практичних підрозділів – сила позитивного прикладу, бажання наслідувати і спроба відшукати свій шлях творчого становлення в обраній професії; диспуту – прагнення в суперечці, пошуку істини переконатися в правильності поглядів, переконань; професійного конкурсу – перевірка глибини своїх знань, розмаїття комунікативних умінь, демонстрація вмінь використовувати гумор, кмітливість, творчість для вирішення поставлених професійних завдань та ін. [2].

Забезпечення емоційного фактора при організації поза аудиторних занять сприяло розвитку у курсантів емоційної вразливості, здатності регулювати свої емоції, володіти ними, замінювати зовнішнє вираження одного почуття іншим.

Беручи до уваги те, що важливим показником готовності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту до професійно орієнтованої комунікативної діяльності є ступінь сформованості її компонентів, в експериментальній роботі робився акцент на формування комплексу комунікативних умінь і навичок. За основу цих комплексів були взяті професійні вміння. Ми виходили з того, що на кожному етапі поза аудиторного заняття перед курсантами повинні ставитися конкретні завдання по виробленню і закріпленню комунікативних умінь і навичок.

Ми дійшли до висновку, що поза аудиторні заняття дають високі результати в розвитку загальних і комунікативних якостей курсантів, формуванні їх готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, забезпечують ефективну суспільно-педагогічну позицію курсантів, якщо поза аудиторні заняття різнобічно співвідносяться з традиційними видами, формами практичної діяльності та специфікою її змісту; спираються на конкретний рівень сформованості комунікативних інтересів і ставлень курсантів до комунікативної діяльності, тісно пов'язані з навчанням і аналітичною роботою; проводиться в системі [3].

Урахування цих сторін при організації та проведенні поза аудиторних занять є важливою умовою результативності процесу формування готовності майбутніх офіцерів с.ц.з. до професійно орієнтованої комунікативної культури.

Наші спостереження, думки експертів (в ролі яких виступали педагоги, методисти) засвідчили, що поза аудиторні заняття при раціональній їх організації забезпечують розвиток у майбутніх офіцерів с.ц.з. комунікативних здібностей, уваги, мислення, уваги, формують стійку потребу у кожного курсанта в роботі над собою.

У ході роботи було виявлено залежність між поза аудиторними заняттями курсантів і результативністю формування готовності до професійно орієнтованої комунікативної діяльності в навчальному закладі. Курсанти, які активно брали участь у поза аудиторній роботі, швидко адаптуються в роботі, успішно здійснюють практичну діяльність. Вони володіють певним досвідом і навичками комунікації, виявляють велику активність, самостійність, ініціативу у виконанні практичних завдань. Курсанти, які свого часу ігнорували або з примусу лише присутні на поза аудиторних заходах, відчували великі труднощі в спілкуванні в період практики.

Таким чином, можна зробити висновок, що єдність загальної, навчально-теоретичної підготовки і поза аудиторних занять сприяє формуванню готовності майбутніх офіцерів с.ц.з. до професійно орієнтованої комунікативної; розвитку професійно значущих якостей майбутніх фахівців ДСНС. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні інших психолого-педагогічних умов, що сприяють вдосконаленню професійно орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх офіцерів с.ц.з.

Список використаної літератури

1. Кочетков М.В. Творчество и образовательные технологии в вузе правоохранительной системы: учебное пособие/ М. В. Кочетков / под общ. ред. В. А. Дмитриенко. – Красноярск : КРЮИ, 2003. – 126 с.
2. Мельник Ю.М. Сучасні технології навчання / Ю. М. Мельник // Методичний банк – 2006. – № 4 – С. 3.
3. Recommendation № R(98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Council of Europe. Committee of Ministers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage>

References

1. Kochetkov, M.V. Creativity and educational technologies in higher educational establishment of the law enforcement system: *uchebnoe posobyе/ pod obshch. red. V. A. Dmytryenko*. – Krasnoyarsk: KRYUY, 2003. – 126 p. (in Ukr.)
2. Melnyk, Y.M. Modern technologies of education // *Metodychnyy bank* – 2006. – № 4 – P. 3 (in Ukr.).
3. Recommendation №R(98) 6 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages. Council of Europe. Committee of Ministers. Retrieved from <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage>

NEN'KO Yulia,

Ph.D, Associate professor, Head of Foreign Languages Department,
Cherkasy Institute of Fire Safety named after Chernobyl Heroes
e-mail: Julia18016@ukr.net

ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE TRAINING OF CADETS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF SES OF UKRAINE AT POST-TRAINING CLASSES

Abstract. Introduction. The main purpose of the system of higher education is to provide high quality training of a specialist in accordance with professional tasks caused the needs of society and state. Readiness for professionally oriented communicative activity increases the competitiveness of the university graduate,

expanding his/her professional and career opportunities. However, theoretical and methodological principles of formation of these phenomena in the field of civil protection have not been the subject of scientific research.

Purpose. The article aims to examine the possibilities of professionally oriented communicative preparation of cadets of higher educational establishments of the state Emergency service of Ukraine on the out of classroom lessons as one of the conditions of formation of cadets' readiness for professionally oriented communicative activity.

Results. The author explains the effectiveness of the proven forms of out of classroom activities, such as speeches of teachers on the urgent problems; «round table» conversations; preparation and production of the institute newspaper; making stands and exhibitions; excursions to different types of social, state and public institutions. The researcher emphasizes that the forms of outside the classroom work, their purpose and content must be emotionally accepted by the future officers, take into account their interests, abilities and capabilities, his/her communicative experience. It is underlined that providing emotional factors during the organization of the out of classroom activities contributed to the development of the cadets' emotional vulnerability, their ability to regulate emotions, taught them to replace the outward expression of feeling by another one.

Conclusions. The researcher proved that the out of class activities give good results in the overall development and development of cadets' communication skills, in the formation of readiness for professionally oriented communicative activities, provide effective social position of future officers, if out of class activities relate to the traditional types, forms of practical activity and its specific content, are based on a particular level of development of cadets' communication interests and attitudes towards communicative activities, are closely connected with training and analytical work; are conducted in the system.

Key words: *professional training; cadet; professionally oriented communicative activities; readiness; out of the class activities.*

*Одержано редакцією 31.03.2017
Прийнято до публікації 06.04.2017*

УДК 378.9:34(430)(043.3)

ПАРАМОНОВА Ольга Сергіївна,

кандидат юридичних наук, доцент кафедри
державно-правових дисциплін,
Черкаський національний університет імені
Богдана Хмельницького
e-mail: paramonovao@mail.ru

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядаються особливості сучасного стану вищої юридичної освіти у ФРН. Встановлено, що правовою основою професійної юридичної підготовки у Німеччині є федеральний Закон «Про статус суддів» та земельні законодавчі акти у сфері освіти. Визначено, що передумовами доступу до юридичної професії є: закінчене навчання в університеті та успішне складання першого державного екзамену; проходження підготовчої служби; успішне складання другого державного екзамену. Робиться висновок щодо можливості застосування деяких елементів розглядуваної системи в Україні.

Ключові слова: *юридична освіта; теоретичне навчання; стажування; перший державний екзамен; другий державний екзамен; референдарій; юрист.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави, соціальних і правових реформ, інтернаціоналізації вищої освіти набула актуальності потреба удосконалення існуючої системи підготовки юристів, які повинні мати високий рівень професійної компетенції, правової культури та правової свідомості. Адже за визначенням Організації Об'єднаних Націй «юрист – це відкрита та доступна для клієнта особа, яка на засадах здобутої кваліфікації та дотримання високих стандартів моральності і професійної етики здійснює діяльність, спрямовану на захист прав та законних інтересів клієнта з урахуванням публічного порядку держави» [1, с. 95]. Проблема професійного становлення майбутніх правників в Україні є надзвичайно важливою й у зв'язку з існуючим протиріччям між якістю юридичної підготовки в системі української вищої освіти та сучасними потребами особистості, вимогами суспільства. Серйозні недоліки в системі юридичної освіти вимагають радикальних змін як на державному рівні, так і на рівні науково-методичного

забезпечення навчального процесу [2, с. 9]. Одним із засобів для розв'язання вищезазначених проблем є застосування кращого європейського досвіду щодо підготовки юристів-професіоналів, зокрема досвіду вищої юридичної школи Федеративної Республіки Німеччини (далі – ФРН, Німеччина).

Аналіз останніх публікацій. Варто зазначити, що існує ціла низька наукових праць у сфері порівняльного правознавства, юридичної деонтології, педагогіки, які присвячені дослідженню юридичної освіти в сучасних правових системах світу, а також в окремих країнах. Це роботи вітчизняних та зарубіжних вчених: А.Г. Андрощук, Р.В. Антропова, В.С. Бігуна, О.П. Вершиніна, Л.П. Гаращенко, В.В. Захарова, О.І. Лапшиної, О.В. Мінченко, Р.О. Стефанчука, С.Г. Стеценка, В.Я. Тація, Ю.С. Шемшученка та ін. Водночас зазначимо, що модернізація української вищої юридичної освіти зумовлює пошук принципово нових теоретичних, методологічних та організаційних засад її удосконалення з урахуванням більш конкретного вивчення кращого міжнародного досвіду у системі підготовки спеціалістів юридичних професій.

У зв'язку з вищезазначеним **мета статті** полягає у аналізі системи підготовки юристів у вищих навчальних закладах Німеччини.

Виклад основного матеріалу. Звернення до німецького досвіду з підготовки юристів необхідно, за слушним твердженням Л.П. Гаращенко, з кількох причин. По-перше, правові системи Німеччини та України мають єдине романо-германське коріння, і входять до континентальної сім'ї правових систем; по-друге, як і в Україні, так і в Німеччині питання вищої юридичної освіти регулюються державою [3, с. 47].

У сучасній Німеччині в цілому діє двоступенева система вищої освіти, що передбачає отримання освітніх ступенів «бакалавра» і «магістра». Однак для юридичної спеціальності ця система застосовується як виняток і лише для підготовки юристів за спеціалізацією «Економічне право». Випускники з такою освітою отримують кваліфікацію юриста з економічно-правових відносин та не можуть бути суддею, адвокатом, нотаріусом або прокурором. Для того, щоб мати право працювати за переліченими спеціальностями, необхідно пройти повний курс навчання, в процесі якого набуває знань та навичок «універсальний юрист», здатний працювати в будь-якій галузі юриспруденції. Універсальність у підготовці юристів широкого профілю зумовлює відмову від Болонської системи [4, с. 98].

Єдність університетської юридичної освіти на території Німеччини забезпечується федеральним Законом «Про статус суддів» (Deutsches Richtergesetz) (далі – Закон) [5]. Справа в тому, що придатність до суддівської служби є критерієм роботи за іншими юридичними професіями (нотаріуса, адвоката, прокурора, юрисконсульта) [6, с. 76]. Суддею ж згідно із Законом можна стати лише за наявності вищої юридичної освіти. У §§ 5–5d Закону вказані основні предмети і тривалість навчання, умови практичного стажування та заходи контролю за успішністю. Варто відмітити, що структуру юридичної освіти зумовлюють особливості правової системи ФРН, форма її державного устрою. У кожній із 16 автономних земель держави крім основного Закону діє регіональне законодавство про вищу освіту, що визначає умови організації діяльності університетів. Нарешті, юридичні факультети регіональних університетів докладно визначають навчальний процес [7, с. 2].

Зарахування на юридичний факультет відбувається без екзаменів, а відтак передумовою отримання юридичної освіти є здобуття успішної «доуніверситетської» освіти [8, с. 404].

Процедура підготовки юристів у вищій школі Німеччини складається із двох етапів: власне навчання в університеті – теоретична підготовка (Hauptstudium) та практична підготовка – стажування (Referendariat). Розглянемо цю процедуру детальніше.

Навчання в університеті відповідно до федерального Закону становить чотири роки. Період теоретичного здобуття знань та навичок майбутніми правниками умовно можна поділити на дві частини: вивчення основ права й поглиблена підготовка. Варто зазначити, що в Німеччині вища юридична освіта будується за принципом «юрист широкого профілю», який означає, що під час першого періоду навчання (до шостого семестру включно) студенти опановують виключно базові юридичні дисципліни: цивільне право (bürgerliches Recht), кримінальне право (Strafrecht) і публічне право (öffentliches Recht). В обов'язковому порядку

вивчається також історія і філософія права (Rechtsgeschichte, Rechtsphilosophie). Відмітимо, що в абз. 2 § 5а федерального Закону наголошується також на обов'язковому знанні мов: державної та однієї іноземної [5]. І лише на старших курсах, у другій частині навчання, отримані знання поглиблюються, а також відбувається певна спеціалізація (Schwerpunktstudium) – зазвичай за вибором студента. Кожен університет пропонує свої варіанти спеціалізації: міжнародне, податкове, трудове право тощо [7, с. 3]. «Універсальний юрист» за твердженням німецьких вчених має бути здатним працювати у будь-якій сфері юриспруденції й займати будь-яку посаду.

Заслуговує на увагу те, що у ФРН студенти самі визначають (так забезпечується принцип відносної «академічної свободи»): скільки семестрів вони будуть навчатися та які дисципліни (або їх більша частина) увійдуть до диплому. Вільне відвідування і вибір занять супроводжуються контролем успішності студентів, як правило, у вигляді письмових вправ (письмові роботи з вирішення казусів). Відповідальність за строки навчання й успішність особистої підготовки покладається на самого студента. Аудиторне навантаження на кожного студента складає всього 12–14 годин в тиждень, проте значний час відводиться на самостійну підготовку [4, с. 99].

Студенти початкових курсів виконують контрольні роботи (клаузури) і домашні письмові роботи з трьох основних дисциплін (протягом семестру пропонується декілька письмових вправ з кожного предмету). Клаузури проводяться в аудиторіях «під наглядом» викладачів. На дві з домашніх робіт відводиться по одному тижню, а решта повинна бути виконана протягом декількох тижнів в зимові або літні канікули. Курсова робота обов'язково виконується в другому семестрі.

Зауважимо, що крім практичних занять (Übungen), які аналогічні українським семінарам, у Німеччині широко використовується такий інтерактивний метод навчання, як робота у малих групах з цивільного, адміністративного та кримінального права під наставництвом реферндарія – того, хто закінчив курс теоретичної підготовки та склав перший державний іспит. Зазначена форма опанування матеріалу є надзвичайно корисною, оскільки готує випускників до екзаменів та професійної діяльності і варта наслідування в Україні [9].

У період навчання в університеті студенти повинні здати екзаменаційний мінімум: не менше трьох семестрових екзаменів з цивільного та публічного права, не менше двох – з кримінального права та загальнотеоретичних дисциплін. Оцінка не нижче «задовільно» дозволяє отримати відповідне свідоцтво про проходження початкового курсу. Три таких свідоцтва є умовою навчання на старших курсах. У разі отримання незадовільних оцінок студентам надається можливість зробити повторні спроби до кінця шостого семестру.

На старших курсах студенти повинні знову успішно виконати контрольні роботи з трьох основних дисциплін і одній спеціальній (на вибір). Одержані в результаті успішного виконання цих робіт свідоцтва є «перепусткою» на перший державний іспит [6, с. 78].

За час навчання студенти мають також пройти два види практики: ознайомчу (як мінімум чотири тижні) та поглиблену (десять тижнів). Організаторами практики виступають органи юстиції, які заздалегідь повідомляють юридичні факультети про її зміст і цілі. Заслуговує на увагу той факт, що в Німеччині, крім державних органів і установ, організацією практики опікуються приватні компанії й громадські організації, «наприклад, ELSA, котра успішно здійснює спеціальну програму стажування – STEP» [8, с. 406].

Після закінчення курсу університетського навчання, випускники складають перший державний екзамен, який проводиться спеціальною екзаменаційною службою юстиції при Вищих судах кожної із федеральних земель. Ця служба підпорядкована президенту Вищого земельного суду. Члени екзаменаційної служби (президент суду та екзаменатори з числа практиків-юристів і професорів університету) призначаються на строк до трьох років, який може бути продовжений. Для участі в екзамені студент повинен направити в екзаменаційну службу відповідне подання не пізніше шести місяців з моменту закінчення останнього семестру. Заява також може бути прийнята в разі визнання причин пропуску цього строку поважними. До подання додаються необхідні документи (автобіографія, свідоцтва та ін).

Приблизно 70% оцінки за перший державний екзамен формується за рахунок письмових робіт (шість великих контрольних робіт: три з цивільного, дві з публічного і одна

з кримінального права). Останні складаються з практичних завдань, які оформлюються у вигляді багатосторінкових експертних висновків. Виконуються роботи протягом десяти днів у Верховному суді землі. Користування різними нормативними актами дозволяється.

Кожну письмову роботу оцінюють дві людини окремо. Якщо є значна різниця в оцінках, запрошують експерта. При цьому викладачі тих закладів, у яких навчався студент, державний іспит не приймають. Результат за письмові роботи оголошується лише через тричотири місяці. У разі успішного проходження письмової частини випускник запрошується на усний екзамен, який приймається в суді колегією з трьох-чотирьох осіб (судді, адвокати). Складають усну частину групами від трьох до шести осіб протягом п'яти годин шляхом вирішення практичних завдань з усіх галузей права. Одна задача вирішується протягом години, на доведення рішення перед членами комісії надається 12 хвилин. У цілому, тривалість першого державного екзамена становить близько шести місяців.

Особи, які закінчили навчання на юридичному факультеті німецького університету й успішно склали перший юридичний державний іспит, здобувають академічний титул «магістр-юрист», отримують відповідний документ та набувають статусу референдарія. Це дає їм право працювати юрисконсультами або почати наукову кар'єру (за наявності запрошення від професора університету). Однак, вони не можуть обіймати посад судді, прокурора, адвоката, нотаріуса. Крім того, їхній статус і кар'єрні можливості в органах публічного управління вищого рівня обмежені [10, с. 127]. Диплом університету не є тим документом, який забезпечує доступ до всіх правничих професій в Німеччині. До речі, в Україні також не можна одразу після отримання диплома магістра в галузі права працювати на посадах судді, прокурора, адвоката, нотаріуса тощо. Щоправда допуск до цих професій в нашій країні дещо інший ніж в ФРН. Німецькі випускники таке право зможуть здобути лише після проходження другого етапу професійної підготовки – стажування (рефендаріату), метою якого є отримання практичних навичок у конкретних сферах юридичної діяльності.

За загальним правилом, передбаченим § 5b федерального Закону, за два роки рефендаріату студенти-рефендарії (Rechtsreferendar) повинні отримати підготовку з таких напрямків (Pflichtstationen): цивільне; кримінальне; адміністративне; адвокатура [5]. Керівниками стажування виступають досвідчені судді, адвокати, прокурори тощо.

На першому етапі протягом п'яти місяців рефендарії проходять практичне навчання в цивільних судах, де стажист навіть може проводити слухання справ під наглядом судді. За земельними законами частково стажування може відбуватися у судах різної юрисдикції: трудової, адміністративної, фінансової або соціальної. Практика у адвоката займає дев'ять місяців, у прокуратурі або суді кримінальної юрисдикції, в органах державної або муніципальної влади, за вільним вибором рефендарія (суди, прокуратура, адвокатура, виборні органи влади, міністерства, комерційні компанії, міжнародні організації тощо) – по три місяці в кожній структурі. Земельним законом може бути передбачене обов'язкове (до трьох місяців) стажування у нотаріуса.

Після дворічного рефендаріату складається другий державний іспит (Zweite Staatsexamen або Assessorexamen), який проводиться спеціальною експертною екзаменаційною комісією (Landesjustizprüfungsamt) за участю професорів права та судів судів другої інстанції. Екзаменаційне випробування відбувається у вигляді декількох комплексних письмових тестів (від семи до одинадцяти п'ятигодинних екзаменаційних робіт) та усної складової (від 60 до 90 хвилин). Особи, які здають екзамен, мають можливість вільно користуватися законодавчими та іншими нормативно-правовими актами, але повинні показати, що знаються на судових рішеннях та можуть самостійно їх оформити (постановити, винести, оскаржити). Під час усного іспиту претенденти надають обґрунтований експертний висновок за матеріалами реальної справи.

У разі успішного складання другого державного екзамену претендентам присвоюється звання «асесор-юрист» (Assessor juris, Assessor des Rechts, Rechtsassessor) або «повний юрист» (Volljurist).

Таким чином, як слушно зазначає Р.О. Стефанчук, передумовами доступу до юридичної професії в Німеччині є: 1) закінчене навчання в університеті та успішне складання першого юридичного державного іспиту; 2) проходження підготовчої служби; 3) успішне складання другого юридичного державного іспиту [10, с. 126–127].

Важливим на нашу думку, є те, що зовнішня екзаменаційна система оцінки майбутніх юристів у ФРН гарантує високий рівень юридичної освіти, справедливу процедуру отримання диплома, а також чесну конкуренцію між студентами усіх юридичних вузів країни. Також безперечним позитивним моментом, що відрізняє німецьку модель підготовки професіоналів у галузі права від української, є значна роль практики в навчанні. Так, у Німеччині співвідношення теоретичної та практичної частин у процесі оволодіння студентами-правниками юридичних знань та вмінь складає 66,9% до 33,1%, а в українській – приблизно 90,0% до 10,0%. Професіоналізм випускника-юриста в Україні оцінюється з позиції оволодіння теоретичними знаннями й лише у незначній мірі – уміннями та навичками, в той час як в ФРН – навичками правозастосування й професійними компетенціями. Безумовно, фахівець у галузі права з університетською освітою «повинен вміти тлумачити і застосовувати закони й інші нормативні правові акти; забезпечувати дотримання законодавства в діяльності державних органів, фізичних і юридичних осіб; юридично правильно кваліфікувати факти й обставини; розробляти документи правового характеру, здійснювати правову експертизу нормативних актів, давати кваліфіковані юридичні висновки і консультації; приймати правові рішення та вчиняти інші юридичні дії у точній відповідності з законом; розкривати і встановлювати факти правопорушень, визначати міри відповідальності і покарання винних; вживати необхідних заходів до відновлення порушених прав; систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію, вивчати законодавство і практику його застосування, орієнтуватися в спеціальній літературі» [11]. Формування цих компетенцій неможливе без обов'язкового стажування в судових органах, органах юстиції й адвокатури.

На жаль, українське законодавство про вищу освіту не регламентує проведення практики взагалі, залишаючи це питання на розсуд вищого навчального закладу, та не передбачає обов'язкової практичної підготовки юристів у судових органах, державних установах, прокуратурі, у нотаріусів та адвокатів. З іншого боку, Закон України «Про судоустрій і статус суддів», а також інші нормативні акти, що визначають правові засади організації і діяльності адвокатури, прокуратури, нотаріату, не покладають на ці інституції обов'язку з допомоги в організації практичної підготовки майбутніх правників.

На сьогодні в Україні розроблена Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії [12], проект якої на початку 2017 року було презентовано спільно Міністерством освіти і науки України та Міністерством юстиції України. Запропонований реформаторський документ передбачає введення наскрізної магістратури (замість існуючої двоступеневої моделі «бакалавр-магістр») та єдиного кваліфікаційного іспиту для випускників юридичних факультетів або вищих навчальних закладів. Згідно з Концепцією правничими професіями є: суддя; адвокат; прокурор; нотаріус. Автори проекту пропонують відмовитися від практики складання державного екзамену в межах правничих шкіл та запровадити єдиний державний кваліфікаційний екзамен зі спеціальності «Право». Доступ до правничих професій можуть отримати лише особи, які успішно склали випробування та пройшли процедури добору, встановлені відповідними законами. Успішне складання екзамену також є необхідною умовою доступу до посад в органах державної влади та органах місцевого самоврядування, кваліфікаційні вимоги яких передбачають наявність вищої юридичної освіти. Проте запропонована реформа юридичної освіти, на наш погляд, потребує вдосконалення.

Висновки. У підсумку зазначимо, що спираючись на позитивний досвід вищих юридичних закладів Німеччини, вважаємо за потрібне в Україні запровадити: дворівневу систему підготовки правників (теоретична університетська підготовка та дворічна підготовча служба – рефендаріат, яка має носити некомерційний характер); два державних екзамени: перший після курсу теоретичної підготовки, а другий – після успішного проходження рефендаріату; проведення державних екзаменів з фундаментальних правових дисциплін (в усній і письмовій формах), які оцінюватимуться незалежною державною експертною комісією.

З метою гарантування якості правничої освіти необхідно визначити відповідні державні стандарти та забезпечити відповідальність за їх порушення. Реформування

потребує також удосконалення освітнього та галузевого законодавства, яке регулюватиме питання доступу до юридичної професії.

Список використаної літератури

1. Кононець В. П. Модернізація юридичної освіти в Україні з урахуванням європейського досвіду / В. П. Кононець // Сучасна юридична освіта : досвід минулого – погляд у майбутнє : збір. матер. міжнар. наук.-практ. конф., 21 жовтня 2016 р. – Одеса, 2016. – С. 95–97.
2. Андрощук А. Г. Професійна підготовка юристів у Німеччині : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Г. Андрощук. – Київ, 2006. – 20 с.
3. Гаращенко Л. П. Юридическое образование в Европе / Л. П. Гаращенко // *Young Scientist*. – 2015. – № 11 (26). – С. 47–51.
4. Олюха В. Г. Система высшего юридического образования в Германии / В. Г. Олюха // Сучасна юридична освіта : досвід минулого – погляд у майбутнє : збір. матер. міжнар. наук.-практ. конф., 21 жовтня 2016 р. – Одеса, 2016. – С. 97–101.
5. Deutsches Richtergesetz [Електронний ресурс]: Ausfertigungsdatum: 08.09.1961; Zuletzt geändert durch Art. 132 V v. 31.8.2015 I 1474 // Officiel W-Seite Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. – Режим доступу : <https://www.gesetze-im-internet.de/drig/index.html>.
6. Вершинин А. П. Юридическое образование в Федеративной Республике Германии : опыт организаций / А. П. Вершинин // Правоведение. – 1992. – № 1. – С. 76–80.
7. Досманова Е. Ж. Немецкая система подготовки юристов: общая характеристика / Е. Ж. Досманова, М. Ш. Курмангали // *Инновации в образовательной деятельности и вопросы повышения качества обучения*. – 2012. – Т. 2. – № 1. – С. 1–8.
8. Матвійшин Н. І. Міжнародний досвід юридичної освіти і його використання у професійній підготовці студентів-юристів / Н. І. Матвійшин // *Актуальні проблеми держави і права*. – 2009. – № 46 – С. 400–408.
9. Островська К. В. Деякі аспекти тренування юридичного мислення у вищих навчальних закладах Німеччини [Електронний ресурс] / К. В. Островська // *Юридичний журнал «Юстиніан»*. – 2005. – № 11. – Режим доступу : <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=2012>.
10. Стефанчук Р. О. Проблеми стандартизації вищої юридичної освіти: український та закордонний досвід / Р. О. Стефанчук // *Європеїзація української юридичної освіти: німецько-український досвід* : матер. міжнар. наук.-практ. конф., 21 і 22 листопада 2014 р. – Київ, 2015. – С. 124–133.
11. Лапшина І. Е. Юридическое образование за рубежом (опыт США и ФРГ) [Электронный ресурс] / И. Е. Лапшина, Т. А. Аркадьева, М. А. Валева // *Концепт : научно-методический электронный журнал*. – 2014. – № 12 (декабрь). – Режим доступу : <http://e-koncept.ru/2014/14366.htm>.
12. Концепція вдосконалення правничої (юридичної) освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії [Електронний ресурс] : Проект. – Режим доступу : <http://uba.ua/documents/2016%20-%2009%20-%2014%20-%20Education%20Concept.pdf>.

References

1. Kononez, V. P. (2016). *Modernization of legal education in Ukraine with European experience*. Contemporary legal education: the experience of the past – looking to the future: Collected articles of International Scientific Conference. Odesa, 95–97. (in Ukr.).
2. Androshuk, A. G. (2006). Professional training of lawyers in Germany (Ph.D Dissertation) *Thesis*, Kiev. (in Ukr.).
3. Garashenko, L. P. (2015). Legal Education in Europe. *Young Scientist*. 11 (26), 47–51. (in Rus.).
4. Oliucha, V. G. (2016). *The system of higher legal education in Germany*. Contemporary legal education: the experience of the past - looking to the future: Collected articles of International Scientific Conference. Odesa, 97–101. (in Ukr.).
5. *German judge law* (1961). Last amended by Art. 132 V v. 31.8.2015 I 1474 Retrieved from <https://www.gesetze-im-internet.de/drig/index.html>. (in Ger.).
6. Vershinin, A. P. (1992). Legal education in the Federal Republic of Germany: the experience of organizations. *Jurisprudence*. 1, 76–80. (in Rus.).
7. Dosmanova, E. J., Kurmangali, M. Sh. (2012). German system of training lawyers: a general characteristic. *Innovations in educational activities and issues of improving the quality of education*. 2 (1), 1–8. (in Rus.).
8. Matviishin, N. I. (2009). International experience in legal education and its use in the training of law students. *Actual problems of state law*, 46, 400–408. (in Ukr.).
9. Ostrovska, K. V. (2005). Some aspects about training of legal thinking in higher education institutions in Germany. *Yurydychnyi zhurnal «Iustinian»*. *Law Journal "Justinian"*. 11. Retrieved from <http://www.justinian.com.ua/article.php?id=2012>. (in Ukr.).
10. Stefantshuk, R. O. (2015). *Standardization problems of legal education: Ukrainian and foreign experience*. Europeanization of Ukrainian legal education: German-Ukrainian experience: Collected articles of International Scientific Conference. Kiev, 124–133. (in Ukr.).
11. Lapshina, I. J., Arkadieva, T. A., Valeieva, M. A. (2014). Legal education abroad (experience of the USA and Germany). *Concept: Research and Methodological E-magazine*, 12 (December). Retrieved from <http://e-koncept.ru/2014/14366.htm>. (in Rus.).
12. The concept of improving legal (legal) education for professional lawyer training in accordance with European standards of higher education and the legal profession. Project. Retrieved from <http://uba.ua/documents/2016%20-%2009%20-%2014%20-%20Education%20Concept.pdf>. (in Ukr.).

PARAMONOVA Olha,

Ph.D in Law, Associate Professor of State-and-Legal Subjects Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: paramonovao@mail.ru

SYSTEM OF LAWYERS' TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN GERMANY

***Abstract.** Radical changes at the state level and at the level of scientific and methodological support of educational process are caused by flaws in the system of legal education of Ukraine. Using the most experienced of professionals to develop future lawyers is one of the ways to solve this problem. So the main aim of the article is to analyze the lawyers training system at higher educational institutions in Germany.*

Unity of university legal education in Germany is provided by the Federal Law on the Status of Judges and regional legislation on higher education. The process of preparing high school lawyers in Germany consists of two stages: university studies and practical training (internship).

People who graduated from Law Faculty in German University and successfully pass the first state examination, acquire the academic title of "master lawyer". This gives them the right to start legal advisor work or scientific career. However, the beginning of a career as a judge, prosecutor, lawyer, or notary can only be done when German graduates complete the second phase of training. Its purpose to have students obtain practical skills in different areas of legal activity and help them finish the second state examination. People who successfully pass this examination are awarded the title of "assessor lawyer".

In conclusion, based on positive German experience training in the legal field, we consider it necessary to introduce in Ukraine: a two-level system of training lawyers (theoretical and practical non-commercial training); two state examinations: the first after a course of theoretical training, and the second – after the successful passing of practical non-commercial training.

Public examinations on fundamental legal disciplines, which will be marked by independent state commission, are necessary to determine national standards and ensure accountability for violations. This will guarantee the quality of legal education. The reform requires improvement of educational legislation and laws that regulate access to the legal profession.

***Key words:** legal education; Germany; theoretical learning; traineeship; first state exam; second state exam; referendary, jurist.*

*Одержано редакцією 27.04.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017*

УДК 374.1(48)

ПАСТИРСЬКА Ірина Ярославівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов,
Національний університет «Львівська політехніка»
e-mail: Iryna.pastyrka@gmail.com

ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто передумови виникнення інтеграційних процесів в освіті. Автором показано появу різних підходів до проблеми інтеграції змісту освіти. Проаналізовано різні підходи до визначення та вирішення проблеми інтеграції змісту гуманітарних та природничих дисциплін.

***Ключові слова:** комплексний метод; загальноосвітні дисципліни; інтеграція змісту освіти; диференціація знань; комплексна система.*

Постановка проблеми. У реальному навчально-пізнавальному процесі продовжує домінувати тенденція до уніфікації та диференціації знань, хоча спостерігаються тенденції до зростання оцінки значущості інтеграції знань. Інтеграція наук викликана потребами пізнання єдиного світового процесу, а науковий світогляд не може бути простою сумою специфічних для кожної науки уявлень про світ. Саме тому інтегративні процеси сприяють формуванню єдності знань у всіх її формах. Для цього особливо важливим є розуміння процесу становлення педагогічної теорії інтеграції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці приділяється значна увага інтегративним процесам та передумовам їх виникнення, їх досліджували такі науковці як В. Безрукова, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Джулай, Б. Камінський, І. Козловська, Б. Кедров, Д. Коломієць, Л. Романишина, А. Урсул. Тому важливим є аналіз розуміння процесу становлення педагогічної теорії інтеграції.

Мета статті – детально проаналізувати основні етапи розвитку та становлення андрагогіки як самостійної галузі науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Знання – це засвоєна інформація. Звідси й погляд, відповідно до якого, зміст освіти – це інформація, яку несуть навчальні предмети. Вважається, що чим більше інформації дитина засвоює, тим краще вона і школа виконують свої завдання.

На цьому ґрунті сформувалося і переконання, що кожна дитина в школі повинна засвоїти «основи наук». Як наслідок, наша школа є інформативно переважаною, і саме навчання через це носить інформативний характер: програми і органи управління вимагають, щоб учитель пройшов певний матеріал (виконав програм).

К. Ушинський критично ставився до навчання, коли голову дитини наповнюють фактами та ідеями. Він вважав уже доведеним, що головне завдання школи є розвинути здібності дітей, природним шляхом розкрити в них розумний погляд на навколишню природу й суспільні відносини і зробити їх здатними до самостійного розумового життя і діяльності. І, якщо розвиток дитини він порівнює з розвитком дерева, що весь час удосконалюється, то інформативне навчання – з ситуацією п'яного візника, що везе погано прив'язаний вантаж: він вантажить, жене, не думаючи, і «привозить додому порожнього воза, хвалячись лише тим, що зробив велику дорогу» [1]. Про переваження школи інформацією так само критично висловлювався і Г. Ващенко. На його думку, це не тільки не приносить користі, але й шкодить справі розвитку дитини.

Тим часом ХХ століття, особливо його друга половина, характеризується бурхливим наростанням і оновленням інформації, відбувається певний інформативний вибух. Людина вже не може контролювати інформацію лише за допомогою власної пам'яті. Крім того, вважається нормою, якщо протягом життя вона хоча б два-три рази змінює професію, тобто оволодіває цілком іншою сферою знань, умінь і навичок, часто самостійно.

Із цього випливає, що одержувана людиною в школі інформація не може бути актуальною упродовж тривалого часу чи всього життя. За цих умов потрібно переглянути і поняття змісту навчання в школі – його структуру і обсяг. В основі його трактування сьогодні лежить не лише поняття оволодіння інформацією. Випускникові будь-якого навчального закладу потрібні не тільки і не стільки великі «знання», скільки здатність легко пристосовуватися до нових умов, зокрема й інформаційних, які швидко міняються.

М. Берулава зазначає, що в історії вітчизняної педагогіки (1922–1931 рр.) вже мали місце, хоч і без наявності необхідної теоретичної основи, спроби більш глибоких, ніж міжпредметні (міжциклові) зв'язків рівнів інтеграції змісту освіти, зокрема за допомогою використання комплексної системи навчання, яка виникла передусім як заперечення схоластики і формалізму старої школи, її відірваності від практики. Внаслідок реалізації даної системи навчальні предмети замінювалися комплексними темами, наприклад, такими як «природа», «праця», «суспільство». При цьому систематичне навчання основ наук дуже часто замінювалося штучним прив'язанням того або іншого матеріалу до виділених комплексів.

Комплексний метод широко випробовувався і в системі професійної освіти. Разом з тим, методична інтерпретація ідей комплексного підходу в цей час була досить суперечливою. Представники першого напрямку проповідували суто утилітарний підхід до цілей загальної освіти, вважаючи, що зміст і методика його викладання повинні бути поставлені в пряму залежність від виробничого навчання. Відповідно передбачалося, що весь навчальний матеріал буде сконцентрований навколо виробничих тим, наприклад, таких як «Вагони», «Прийоми обробки дерев» тощо. У результаті такого відходу від предметного викладання повністю порушувалися системність і систематичність у викладі навчального матеріалу. Представники другого напрямку, вважаючи необхідним збереження предметного викладання, «здійснювали взаємозв'язок навчальних предметів у відповідності з суворо визначеними «стержнями», наприклад, такими як фізико-механічний, технологічний тощо» [2].

При цьому передбачалося, що вести цикл навчальних предметів у рамках таких стержнів повинен той самий викладач. Однак програми, побудовані на основі цього принципу, були, з одного боку, дуже громіздкими, а з іншого, ведення предметів всього комплексу одним і тим же педагогом виявилось практично нереальним. У рамках даного напряму здійснювався також принцип «акордизації», коли всі навчальні предмети повинні були бути згруповані в рамках тільки трьох «акордів»: «матерія і енергія», «робота» і «суспільство».

У 20-і роки стає більш помітною лінія на посилення професійної спрямованості у викладанні загальноосвітніх дисциплін. Створюються диференційовані підручники з загальноосвітніх предметів для різних спеціальностей (передусім фізики, математики, хімії).

Незважаючи на безперечну прогресивність даної тенденції, в її оцінці мали місце досить крайні точки зору. З одного боку, існувала позиція, заснована на думці, що педагогічний процес цілком охоплюється виробництвом і цілком визначається ним. З іншого боку, широке поширення отримала точка зору, що необхідно найрішучішим чином «боротися з тим старим твердженням, що математика, яку викладають металісту, повинна бути іншою, ніж математика, що вивчається текстильником або кулінарном» [3].

Характерно, що досить тривалий час комплексна система навчання загалом розглядалася тільки з негативної сторони. Однак допущені при її реалізації помилки багато в чому були пов'язані з теоретичною нерозробленістю проблеми інтеграції змісту освіти.

У цей час все частіше говориться про те позитивне, що дали педагогіці пошуки в даній області. Їх дуже високо оцінював відомий вітчизняний дидакт Ф. Корольов, підкреслюючи, що вони зробили внесок у дидактику, відстоявши принцип зв'язку теорії і практики [4].

Цінним моментом комплексної системи, безсумнівно, було те, що основна увага в процесі її реалізації зверталася на найнеобхідніше для орієнтування в практичній діяльності і найцінніше для вироблення єдності світобачення – наявність зв'язку між окремими наявними знаннями. При цьому були висловлені вельми цінні і для сьогодення рівня розвитку педагогіки ідеї про те, що такий синтез знань повинен передбачати спеціальні організаційні зусилля. Особливо підкреслювалося, що цей синтез не повинен бути довільним і штучним, тобто довільно асоціювати будь-що з будь-чим, повинен концентруватися на основних питаннях, а не на дрібницях. Як і раніше, актуально звучить і вимога того, що такий зв'язок не повинен розумітися механічно і прямолінійно, в тому значенні, що його треба проводити постійно. І не випадково, що в наш час у сучасній дидактиці все частіше висловлюється думка про те, що, зберігаючи предметну структуру змісту навчання, систематичний характер вивчення предметів, треба знаходити можливості педагогічно виправданого комплексування навчального матеріалу, що вивчається в різних навчальних предметах.

Такий підхід до визначення та вирішення наукової проблеми, на наш погляд, відбиває сучасні тенденції у розвитку педагогічної науки, яка від етапу диференціації переходить до етапу інтеграції. Диференціація в теорії виховання за радянські часи мала прояв у багаторічному пануванні функціонального підходу, поділі процесу виховання на окремі напрямки. Інтеграція у наші часи знайшла прояв у дослідженні більш комплексних проблем, які виходять за межі окремих напрямків виховання. Але водночас інтеграція не заперечує, а, навпаки, передбачає використання наробок попереднього етапу розвитку педагогічної науки. Однак таке використання не може бути механічним перенесенням теоретичних надбань минулого в сьогодення. Воно передбачає концептуальне переосмислення доробку теорії виховання радянських часів та оновлення в першу чергу цілей та змісту виховання.

Комплексний підхід до навчання має історичні форми, свої позитивні риси, однак крайнощі та перекошені в його застосуванні приносять шкоду. Так сталося й у випадку, коли навчання проводилося за програмами Державної вченої ради. Тривалий час період комплексних програм розглядався тільки з негативного боку, однак комплексне навчання має ряд позитивних рис: спроба органічно вписати навчально-пізнавальну діяльність у контексті усєї життєдіяльності колективу, пов'язати зміст освіти з працею, з суспільними справами, з мистецтвом та ігровою діяльністю тощо.

Ще однією спробою відійти від предметної системи навчання була лабораторно-бригадна форма навчання. Однак більшість з цих спроб завершилася невдачами. Кінець 20-х років відзначився спробою дослідження різних способів побудови навчальних програм. У цей час проведено порівняльний аналіз таких шести типів програм: системи вільного

виховання, предметної, предметно-циклової, предметно-узгодженої (корелятивної), комплексної та проектної.

Передумови для інтеграції загальноосвітніх і загальнотехнічних знань учнів, їх взаємовикористання були закладені у тридцять років, коли відновлюється предметна система навчання та посилюється політехнізація загальноосвітньої школи, робляться спроби усунути дублювання навчального матеріалу та забезпечити цілісне вивчення предметів. Тенденція до диференціації знань у середині нашого століття була ще загальноприйнятною, хоча саме в цей час створюються ґрунтовні наукові розробки, спрямовані на обґрунтування інтеграції знань учнів переважно в рамках міжпредметних зв'язків.

У цей час сформувався системний підхід до навчання, виділилась система фундаментальних понять, а проблеми взаємовикористання навчального матеріалу, координації та системності знань та розробки міжпредметних зв'язків виходять на одне з чільних місць у педагогіці [5]. Значні зміни відбувалися у змісті навчання. Наприклад, було відмінено курс тригонометрії, який увійшов у курс алгебри, створено інтегровані курси фізики та астрономії, фізики та електротехніки тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, досвід радянської дидактики, яка розвивалася дуже нерівномірно в різних напрямках, показує, що окремі її теорії практично втратили свою наукову цінність, однак ряд розробок із проблем теорії навчання створили пропедевтичну базу для розвитку сучасних дидактичних ідей. В останні роки, водночас з розвитком теорії та практики використання міжпредметних зв'язків як одного з найдоступніших рівнів інтеграції знань, усе більш актуальною стає теорія повної інтеграції знань з описом педагогічних еквівалентів для всіх видів і рівнів.

Список використаної літератури

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1. Теоретические проблемы педагогики [ред. А. И. Пискунов] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1974. – 584 с.
2. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Берулава – М., 1998. – 192 с.
3. Нечаева Н.С. Интеграция традиционных и инновационных методов обучения иностранному языку при формировании навыков самоуправляемого обучения у студентов вузов. Режим доступа: http://conf.stavsu.ru/YOUTH_SCI/SEC4/nechaeva.htm.
4. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики: 1921–1931 / Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин, Т.Д. Корнейчик. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 506 с.
5. Федорова В.Н. Межпредметные связи / В.Н. Федорова, Д.Н. Кирюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 152 с.

References

1. Ushynsky, K.D. (1974). Selected Pedagogical Works: in 2 vol. V.1. Theoretical Problems of pedagogy. In A. Piskunov (Ed.). Moscow: Pedagogic. (in Rus.).
2. Berulava, M.N. (1998). Theoretical Fundamentals of Education Integration. Moscow. (in Rus.).
3. Nechaev, N.S. Integration of traditional and innovational methods of teaching a foreign language during formation of students' self-teaching skills at high schools. Access mode: http://conf.stavsu.ru/YOUTH_SCI/SEC4/nechaeva.htm. (in Rus.).
4. Korolyov, F.F., Ravkyn, S.I., Korneychik, T.D. (1961). Essays on the history of Soviet school and pedagogy: 1921–193. Moscow: Publishing House of APN RSFSR. (in Rus.).
5. Fedorov, V.N., Kyryushkyn, D.N. (1972). Intersubject communication. Moscow: Pedagogic. (in Rus.).

PASTYRSKA Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages Department,
Lviv polytechnic national university in Lviv
e-mail: Iryna.pastyraska@gmail.com

HISTORICAL-AND-THEORETICAL PRECONDITIONS OF INTEGRATION OF THE CONTENTS OF THE HUMANITIES AND NATURAL SUBJECTS

Abstract. *Introduction.* At the end of the second millennium the major factor of development and even survival of all humanity is becoming of adult education. Presently many global crises threaten humanity: ecological, nuclear, demographic, exhaustion of resources, threat of hunger, social and national conflicts. Basic danger of our epoch is a crisis of man competence, exactly grown person who executes the row of socio-economic functions in society.

Purpose. The purpose of the article is to analyze in detail the basic stages of development and becoming of andragogy as an independent area of science.

Results. Principles of adult education are developed by andragogy. It is a new area of knowledge about a man, one of sciences about education which is formed. Its appearance is predefined by all process of education,

and also by logic development of theory of education. Andragogy is the theory of adult education, which concentrates attention on specific conformities to law of mastering of knowledge and abilities of a grown student. At first time the notion «andragogy» appeared at the beginning of 30th of the XIX century in Germany, activating a discussion among scientists. The notion «andragogy» was entered in 1833 to denote the science which probes the problems of adult education. By then a lexeme did not get noticeable distribution, vice versa entailed doubts in relation to legitimacy of existence. Only in the middle of the XX century andragogy began to acquire the lines of an independent science.

Originality. The development of andragogy education is thoroughly analyzed; the approaches of researchers to the problem of adult education are systematized.

Conclusion. Nowadays andragogy is explained as a science about formation of a person during all life; a field of science which cognizes and summarizes practice of adult education, exposes general conformities of adult education; as a theory of adult education; science about purposes, terms, results and conformities of conscious and purposeful, organized education and education of a grown persons, and also self-education and self-education; discipline, which enables adults who are training for a social professional creation, to educate a capacity for independent and responsible thought; as philosophy and practice of adult education; as adult pedagogy; science, which examines educational problems, self-education and adult education.

Key words: andragogics; vocational training; adult education; continuous education; especially adult education.

Одержано редакцією 01.05.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017

УДК 373.5.016:5(477)“19/20”

СЛЮСАРЕНКО Ніна Віталіївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту,
Херсонський державний університет,
e-mail: ninaslusarenko@gmail.com

КОХАНОВСЬКА Олена Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних та технологічних дисциплін,
Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради,
e-mail: micromir12@bk.ru

ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ДІВЧАТ У ЗАКЛАДАХ ВІДОМСТВА ІМПЕРАТРИЦІ МАРІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано викладання природничо-математичного циклу дисциплін у навчальних закладах відомства імператриці Марії. Описано мету, яка ставилася до навчання цих предметів, кількість годин, основний зміст навчальних програм та вимоги щодо їх засвоєння. Зауважено, що урядові реформи, які відбувалися протягом XIX – початку XX ст. в освіті впливали і на зміст викладання природничо-математичних предметів у навчальних закладах відомства імператриці Марії, проте порівняно з навчальними закладами інших відомств найменш суттєво.

Ключові слова: жіночі навчальні заклади; Відомство імператриці Марії; природничо-математична освіта; XIX – початок XX ст.

Постановка проблеми. Сучасній системі освіти притаманне постійне реформування, що обумовлене зміною підходів діючої влади до побудови ефективної освітньої галузі. Зокрема одним з напрямків здійснення реформ є гендерний підхід в освіті. Він використовується в деяких провідних країнах світу і є історично зумовленим, адже довгий час (до революційних подій 1917 року та встановлення радянської влади на території колишньої Російської імперії) освіта була роздільною. Особливий інтерес в цьому аспекті викликає період XIX – початку XX ст., коли відбувався стрімкий розвиток жіночої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми становлення та розвитку жіночої освіти неодноразово ставали полем дослідження багатьох учених та педагогів (М. Зінченко, О. Лихачова, В. Родніков, Л. Соколова та ін.). Багато сучасних українських науковців досліджують історію жіночої освіти: О. Аніщенко (розвиток професійної освіти жінок в Україні (II половина XIX – початок XX ст.)), В. Добровольська (становлення та розвиток системи жіночої освіти України на початку XX ст.), Л. Єршова (особливості розвитку жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX ст.)), М. Рижкова (розвиток освіти жінок у Харківській губернії (друга половина XIX – початок XX ст.)), Н. Слюсаренко (теорія і практика трудової підготовки дівчат у школах України (кінець XIX – XX ст.)), Т. Сухенко (система середньої жіночої освіти в Україні та політика російського уряду в галузі жіночої освіти в XIX – на початку XX ст.), Т. Шушара (розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії в XIX – на початку XX ст.) та ін.

Як бачимо, питання жіночої освіти різнобічно розглядалося українськими вченими. Проте й нині серед існуючих у XIX – початку XX ст. жіночих закладів освіти особливе зацікавлення викликають навчальні заклади Відомства імператриці Марії.

Це пов'язане з тим, що сьогодні особливо актуальною стала проблема природничо-математичної освіти підростаючого покоління, рівень якої є одним з показників розвитку світових освітніх систем. А одним з найбільш обговорюваних підходів до вивчення природничих та математичних дисциплін в навчальних закладах є гендерний. Саме тому досвід природничо-математичної освіти дівчат у XIX – на початку XX ст., коли навчання жінок та чоловіків здійснювалося окремо, привертає все більшу увагу сучасних науковців.

Мета статті – проаналізувати особливості природничо-математичної освіти в навчальних закладах Відомства імператриці Марії у XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, до середини XIX ст. в Російській імперії склалася система жіночих навчально-виховних закладів, які знаходились під управлінням Відомства імператриці Марії. Це відомство займало особливе місце в системі освіти XIX – початку XX ст. До нього входили навчальні та виховні заклади, благодійні та лікувальні установи, які були об'єктом філантропічної діяльності членів царської сім'ї, титулованої знаті і великих чиновників.

Першими закладами освіти для жінок, які підпорядковувалися Відомству імператриці Марії, були інститути шляхетних дівчат. На території України перший навчальний заклад цього типу почав діяти у Харкові в 1812 р. На відміну від Смольного, який був першим інститутом шляхетних дівчат на території Російської імперії, до складу якої входила Україна, Харківський інститут шляхетних дівчат був призначений для доньок збіднілих дворянських родин. Тому й програма навчання мала практичний характер і була спрямована на те, щоб дівчата після закінчення навчального закладу працювали гувернантками або домашніми вчительками [5, с. 63]. У 1818 р. Інститут для шляхетних дівчат було відкрито у Полтаві, у 1829 – в Одесі, у 1838 – у Києві. Зміст освіти в інститутах шляхетних дівчат включав: Закон Божий, історію, географію, арифметику, риторику, фізику, граматику, малювання, чистописання, рукоділля. Музика, танці та іноземні мови були необов'язковими, їх викладали за окрему плату. Інститути були призначені для дівчат з бідних родин, а тому, як уже зазначалося, характер навчання й виховання мав бути суто практичним [4].

В пореформений період (1860-ті рр.) Відомство імператриці Марії почало працювати за двома напрямками: перший – благодійні справи (виховні будинки), другий – виховні та освітні цілі (жіночі інститути) [2, с. 115-116].

В середині XIX в. імператриця Марія Олександрівна заснувала велику кількість приютів і пансіонів, а також започаткувала новий період жіночої освіти, заснувавши відкриті всестанові жіночі навчальні заклади. Починаючи з 1862 року Марійїнські училища почали перейменовувати у гімназії.

Всі жіночі навчальні заклади в цей період поділяли на навчальні заклади, які засновувалися на приватні та суспільні кошти та пожертви, що знаходилися під владою Міністерства народної освіти, й навчальні заклади, які залишилися під владою імператриці

Марії. Імператриця очолила благодійне Відомство Маріїнських гімназій і виховних закладів [1].

Навчальні заклади Відомства імператриці Марії відрізнялися від аналогічних закладів Міністерства народної освіти за змістом середньої жіночої освіти. Вони завжди були прикладом і виступали з ініціативними пропозиціями щодо розробки питань громадського піклування.

Вихованки жіночих інститутів були яскравими представницями нової еліти жінок. Їх відрізняли поведінка та певні риси характеру, які формувалися у цих закладах: захопленість, наївність тощо. З особистої ініціативи імператриці постійно вживалися заходи як щодо збереження здоров'я і фізичних сил дітей, так і щодо зближення вихованок з сім'єю і навколишньою дійсністю.

Різноманітні жіночі навчальні заклади Відомства імператриці Марії, покликані свого часу новаторськими способами вирішувати питання освіти та виховання осіб жіночої статі, на початку ХХ ст. зберегли своє особливе становище серед інших державних установ і специфічні риси «натурально-замкнутого господарства», що неминуче перетворювало їх у пережиток, причому вельми дорогий.

Серед напрямів виховання дівчат, як правило, переважали фізичне, моральне та розумове виховання. Зокрема, метою фізичного виховання був стрункий розвиток та укріплення тілесних сил вихованок і збереження їх від хвороб. Моральне виховання ґрунтувалося на релігії [6, с. 42-43].

У ті роки дівчата мали засвоїти правильне поняття про їхнє майбутнє призначення в сім'ї та суспільстві, привчитися до порядку та праці відповідно цього призначення.

Освіта вихованкам закладів Відомства імператриці Марії надавалася шляхом викладання їм наук, мов, мистецтв та навчання рукоділлю.

Навчальні дисципліни в середніх жіночих навчальних закладах поділялися на обов'язкові і необов'язкові. До обов'язкових відносилися: Закон Божий, російська мова, російська історія і географія, арифметика, чистописання, рукоділля. В курсі жіночих гімназій, окрім перерахованих вище предметів, обов'язковими були: основи геометрії, географія, історія, природнича історія і фізика з основами гігієни, чистописання, рукоділля, гімнастика. Дівчата, які за результатами навчання отримали золоті та срібні медалі, та прослухали окремо спеціальний курс додаткового (педагогічного) класу, здобували звання домашніх наставниць. Всі ж інші отримували атестат про закінчення повного загального курсу гімназії [7, с. 224-225, 298, 304-305].

Як зазначено у збірці законів про жіночі інститути Відомства імператриці Марії, педагогічні класи склалися з двох послідовних класів: молодшого (теоретичного) та старшого (практичного). В педагогічних класах викладали такі предмети: Закон Божий; педагогіка; історія; російська мова; французька мова з методикою навчання і французька словесність; німецька мова з методикою навчання і німецька словесність; географія з методикою; арифметика з методикою; малювання; співи. Але два останніх предмети були необов'язковими.

Для педагогічних класів у відповідності до кількості та об'єму навчальних предметів було встановлено окремий розклад. Викладання предметів відбувалося відповідно до програм по кожному з них [6, с. 50].

Додатково до предметів всім вихованкам викладалися танці, співи та музика. Танці вивчали всі дівчата без виключення, співи – ті, які мали до цього хист.

У таблиці 1 наведено перелік предметів, які викладалися у жіночих інститутах Відомства імператриці Марії станом на 1855 рік.

У кожному класі вівся облік успішності з позначенням отриманих вихованками балів та змісту уроків. Оцінювання велось за 12-бальною шкалою.

У таблиці 2 представлено тижневе навантаження з природничо-математичних дисциплін для дівчат, які здобували освіту в навчальних закладах Маріїнського відомства 1834 року.

Таблиця 1

**Предмети, які викладалися у жіночих інститутах
Відомства імператриці Марії (1855 р.)**

Науки	Мистецтва
Закон Божий; Російська мова та словесність; Французька мова; Німецька мова; Історія; Географія; Природознавство; Математика; Педагогіка	Чистописання; Малювання; Рукоділля; Танці та гімнастика; Музика; Співи

Джерело: [6, с. 251].

Таблиця 2

**Тижневе навантаження з природничо-математичних дисциплін
в навчальних закладах Відомства імператриці Марії (1834 р.)**

Навчальні предмети	I розряд		II розряд	III розряд
	I відділення	II відділення		
Арифметика	1,5	1,5	1,5	1,5
Про витвори природи	1,5	1,5	1,5	-
Про явища природи	1,5	1,5	-	-
Географія російська та загальна	3	3	3	1,5
Загальна кількість годин на вивчення всіх навчальних предметів	28,5	28,5	25,5	16,5

Джерело: [3].

Як бачимо з таблиці 2, питома вага природничо-математичних дисциплін не перевищує 5–10 %.

У другій половині XIX ст., яка відзначилась низкою урядових реформ, збільшенням кількості та видів жіночих навчальних закладів, поживавленням суспільного руху у сфері освіти дівчат, спостерігалася позитивна динаміка навчального навантаження з природничо-математичних дисциплін для жінок (табл. 3).

Таблиця 3

**Порівняльний аналіз викладання дисциплін природничо-математичного циклу
в жіночих навчальних закладах**

Природничо-математичні дисципліни	Жіночі навчальні заклади			
	Інститути Відомства імператриці Марії (1855 р.)	Гімназії Відомства імператриці Марії (1863 р.)	Єпархіальні училища (1868 р.)	Гімназії Міністерства народної освіти (1874 р.)
Математика	9	15	18	23
Природнича історія	9	18	7	10
Фізика				
Разом	18	33	25	33

Джерело: [3].

З таблиці 3 видно, що у другій половині XIX ст. природничо-математичний цикл дисциплін найбільш повно було представлено у гімназіях Міністерства народної освіти та Відомства імператриці Марії – по 33 години (18,9 та 15,7 % загального навчального навантаження відповідно). У жіночих інститутах цьому циклу відводили 18 годин (10,5 %). У єпархіальних училищах питома вага цих дисциплін складала 23,2 %.

Показники таблиці 3 також засвідчують, що всередині самого природничо-математичного циклу також спостерігалася істотна неоднорідність у групуванні окремих

предметів. Перше місце серед предметів в закладах Міністерства народної освіти займала математика (69,7 %). В гімназіях Відомства імператриці Марії на математику відводилось 45,5 % часу, у той час як на природничу історію і фізику – 54,5 %. В інститутах Відомства імператриці Марії на природничу історію, фізику и математику відводилася рівна кількість годин (по 9). Найбільша увага математиці приділялась в епархіальних училищах (72 %) [3, с. 278].

Порівнюючи кількість годин, що відводилися на вивчення природничих і математичних дисциплін у чоловічих і жіночих навчальних закладах треба наголосити, що реформи 1860 років суттєво вплинули на розвиток природничо-математичної освіти дівчат. І хоча обсяг навантаження у чоловічих навчальних закладах все ж переважав, однак спостерігалася стійка динаміка розвитку цього напрямку підготовки в жіночих закладах.

Зміст природничо-математичної освіти дівчат визначався обсягом навчального матеріалу в межах кожного з предметів. Так, з географії учениці в обов'язковому порядку креслили карти та вивчали географію Російської імперії та зарубіжних країн (включно з політичним устроєм кожної з них). У пояснювальній записці до програми з цього предмету зазначено, що природа і люди – ось в двох словах зміст географії, який і визначав мету викладання даного предмету [6, с. 267].

Природознавство було розділено на 2 курси: підготовчий та систематичний [6, с. 269]. Природознавство у шостому, шостому та п'ятому класах не викладалося як окремий предмет, а було включено до географії. У четвертому класі вивчалася система рослинного та тваринного світу, у третьому – основи хімії в обсязі, необхідному для пояснення важливих фізіологічних та фізичних явищ; фізіологія рослин та тварин; фізичні властивості тіл, рівність рідких та газоподібних тіл. У другому класі проходили магнетизм, гальванізм, світло, тепло, звук, а у першому – фізичну та математичну географію і повторювали весь курс природознавства. У пояснювальній записці програми з природознавства зазначено, що викладання цього предмету переслідує три мети: реальну, формальну та виховну [6, с. 268–269]. Щодо використання методів викладання, то зазначається, що викладання має обов'язково бути наочним.

Математика в жіночих закладах Відомства імператриці Марії розглядалася як один із засобів, які найбільше сприяють формальному (розумовому) розвитку учнів. Цілями, задля яких викладався цей предмет, були: 1) навчити вихованок логічному мисленню; 2) розвинути в них здатність до узагальнення та систематизації. З усіх предметів, які входять до складу математики як науки, у жіночих закладах Відомства імператриці Марії вивчали лише арифметику та геометрію.

З усіх обов'язкових предметів, які викладалися в жіночих закладах Відомства імператриці Марії, учениці здавали екзамени. Останні відбувалися на основі особливих програм, які було розділено на білети з коротким викладенням питання [6, с. 53]. З математики окрім усного екзамену з геометрії, здавалися також письмові роботи з алгебри або арифметики (за вибором керівництва). Сумарний бал з усіх предметів надавав можливість для перевodu учениць із класу в клас.

Звісно урядові реформи, які відбувалися в освіті протягом XIX – початку XX ст., впливали на зміст природничо-математичних предметів у навчальних закладах Відомства імператриці Марії, проте не так суттєво, як в навчальних закладах іншого підпорядкування. Загальна структура цих дисциплін залишалася сталою. Змінювалася лише кількість годин, що відводились на вивчення того чи іншого предмету.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, навчальні заклади Відомства імператриці Марії відігравали значну роль у розвитку жіночої освіти в Російській імперії XIX – початку XX ст. Освіта в цих закладах була престижною, а їх мережа розвивалася швидкими темпами. У програмах навчальних дисциплін наголошувалося на важливості і необхідності дисциплін природничо-математичного циклу для розвитку дівчат. Проте, не дивлячись на зростаючу популяризацію природничо-математичної освіти протягом зазначеного періоду, рівень викладання дисциплін цього циклу в закладах Відомства імператриці Марії все ж відрізнявся від чоловічих закладів. Разом із тим, позитивні здобутки тих років щодо гендерного підходу до надання природничо-математичної освіти, зокрема в

гімназіях та інститутах Відомства імператриці Марії, варто було б упровадити у навчально-виховний процес сучасної школи.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребують особливості викладання природничо-математичних дисциплін в окремих жіночих навчальних закладах різних регіонів України XIX – початку XX ст.

Список використаної літератури

1. Вахромеева О. Б. Женские учебные заведения Мариинского ведомства в Петербурге в дореволюционной России / О. Б. Вахромеева, Е. В. Уколова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – № 11-1. – 2014. – С. 84–86. – Режим доступа : http://publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_11_1/20.pdf.
2. Дальман С.В. Развитие системы управления народным образованием в России во второй половине XIX века / С.В. Дальман. – СПб. : Б.и., 2007. – 296 с.
3. Днепров Э. Российское образование в XIX – начале XX века : в 2 т. / Э. Днепров. – М. : Мариос, 2011. – Т. 2. – 672 с.
4. Коробченко А. А. Природознавство в жіночих початкових і середніх навчальних закладах України (друга половина XIX – початок XX ст.) / А. А. Коробченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 35. – С. 42–52. – Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_35_7.
5. Лях Г.Р. Лекції з історії педагогіки України (XIX – початок XX сторіччя) : навч. посіб. ; за заг. ред. В.І. Сипченка / Г.Р. Лях, М.С. Рижкова. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – 115 с.
6. Сводъ узаконеній о женскихъ институтахъ вЪдомства учрежденій императрицы Маріи. – СПб. : Б.и., 1903. – 382 с.
7. Учебные заведения Ведомства имп. Марии. Краткий очерк. – СПб., 1906. – 479 с.

References

1. Vahromeeva, O. B. & Ukolova, E. V. (2014). Women's educational institutions of the Mariinsky department in St. Petersburg in pre-revolutionary Russia. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, V(11-1), 84–86. Retrieved 1/05/2017, from http://publikacia.net/archive/uploads/pages/2014_11_1/20.pdf.
2. Dalman, S. V. (2007). *Developing of the system of managing public education in Russia in the second half of the XIXth century*, Saint-Petersburg, 296. (in Rus.).
3. Dneprov, E. D. (2011). *Russian education in the XIXth – early XXth century*. In 2 parts. Moscow, Part 2. (in Rus.).
4. Korobchenko, A. A. (2014). Nature study in the women primary and secondary schools in Ukraine (second half of XIXth - early XXth centuries.). *Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, V(35), 42–52. Retrieved 1/05/2017, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_35_7.
5. Lyah, G. R. & Rizhkova, M. S. (2011). In V. I. Sipchenko (Ed.). *Lectures on the history of education of Ukraine (XIXth – XXth centuries)*, Slovyansk: Slavyansk State Pedagogical University.
6. *A set of laws on women's institutions Empress Maria's department*. (1903). Saint-Petersburg. (in Rus.).
7. *Institutions of the Empress Maria's department. Short essay* (1906). Saint-Petersburg. (in Rus.).

SLYUSARENKO Nina,

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy, Psychology and Educational Management Department,
Kherson State University
e-mail: ninaslusarenko@gmail.com

KOKHANOVSKA Olena,

Ph.D in Phedagogy, Senior Lecturer of Theory and Methods of Teaching of Natural-and-Mathematical and Technological Subjects Department
Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education»
of Kherson Regional Council
e-mail: micromir12@bk.ru

NATURAL-AND-MATHEMATICAL EDUCATION OF GIRLS IN INSTITUTIONS EMPRESS MARIA'S OFFICE (19TH – 20TH CENTURIES)

Abstract. *Introduction.* Teaching the disciplines of mathematical and natural science cycle in educational institutions of the Department of Empress Maria in the XIX-th – the beginning of the XX-th century is studied in the article. The analysis of the activities of this Department has repeatedly been the object of study of Ukrainian and foreign scientists. However, the problem of girls' training in educational institutions of the Department of Empress Maria of disciplines of mathematical and natural science cycle separately has not been investigated yet.

Purpose. The purpose of the article is to highlight the consistent patterns of the development of mathematical and natural science education in secondary schools of Department of Empress Maria in the XIX-th – the beginning of the XX-th century.

Methods. To achieve the goal of the article various methods have been used such as bibliographic, inductive, empirical, analytical, retrospective, historical and comparative research methods.

Results. The Department of Empress Maria included educational institutions, charities and hospitals; they have been the object of the activities of the Royal family, nobles and officials. Mathematical and natural science cycle included such disciplines as geography, natural science, mathematics (arithmetic, algebra, foundations of geometry), and at different periods, natural history, physics, basic hygiene, etc. Government reforms that took place during the XIX-th – the beginning of the XX-th century in education influenced the content of teaching mathematical and natural science disciplines in educational institutions of Department of Empress Maria. However, in comparison with educational institutions of other Departments, the Department of Empress Maria differed essentially at the least in the amount of hours for one or the other discipline.

Originality. The originality of this study is to conduct analysis of the status and content of teaching mathematical and natural science disciplines in institutions of the Department of Empress Maria, which occupied an important place in the education system of the Russian Empire in the XIX-th – the beginning of the XX-th century.

Conclusions. It is concluded in the article that educational institutions of Department of Empress Maria played a significant role in the development of female education in the Russian Empire in the XIX – early XX century. Education in these institutions was prestigious for pupils. The network of institutions developed rapidly. Educational programs were focused on the importance and necessity of disciplines of mathematical and natural science of girls' development. The positive achievements of the gender approach to the provision of mathematical and natural science education in the schools and institutes of Department of Empress Maria can be implemented in the educational process of modern school.

Key words: female educational institutions; the Department of Empress Maria; mathematical and natural science education; the XIX-th – the beginning of the XX-th century.

Одержано редакцією 02.05.2017
Прийнято до публікації 11.05.2017

УДК 37.013.014.12(81)"19"

ТУРЧИН Ірина Михайлівна,

здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки,
Львівський національний університет імені
Івана Франка;
викладач кафедри іноземних мов,
Львівський національний аграрний університет
e-mail: irynochka1988@gmail.com

ПАУЛО ФРЕЙРЕ ЯК ПРЕДСТАВНИК КРИТИЧНОГО КОНСТРУКТИВІЗМУ

У статті обґрунтовано актуальність ідей теорії конструктивізму. Подано дефініцію терміну «конструктивізм» і розкрито його сутність. Водночас проведено аналіз типології конструктивізму, поданої різними науковцями. Крім того, введено в український науковий обіг поняття «критичний конструктивізм». Продемонстровано погляди Ж. Піаже та Л. Виготського, відображені у творчості П. Фрейре. Висвітлено «проблемно-орієнтовану» модель освіти бразильського педагога як важливу частину конструктивістської течії.

Ключові слова: конструктивізм; критичний конструктивізм; соціал-конструктивізм; когнітивний конструктивізм; проблемно-орієнтована модель освіти; банківська модель освіти; особистісно-орієнтована освіта.

Постановка проблеми. Освітній простір дає науковцям можливість рухатися до реформування освіти завдяки впровадженню технологій та вивченню світових тенденцій для створення умов розвитку не лише особистості, але й суспільства. Освіта – це вкладення країни у власне майбутнє, зокрема розвиток інтелектуального потенціалу. Пріоритетами освіти ХХІ століття є застосування передових засобів, конструктивне ставлення до процесу навчання, активні взаємини вчителя й учнів, здатність до творчого вирішення проблеми та вираження своєї життєвої позиції тощо. Країни, які вступили на шлях змін в освітній сфері, повинні підготувати зацікавлених людей до нововведень. Особистості, здатні до саморозвитку та самореалізації, не можуть існувати разом з авторитарними системами в освіті, тому поява конструктивного підходу стала актуальною у сучасному світі зі швидким

розвитком науки. Зміна традиційного підходу є необхідною, бо часто учні, які успішно виконали стандартні завдання, не можуть застосувати їх у реальному житті. В умовах розбудови держави на демократичних принципах, а також вдосконалення системи освіти України зростає необхідність дослідження ідеї конструктивізму. У цьому контексті виокремлення критичного конструктивізму як окремого типу пов'язане з розвитком філософії освіти, зокрема її понять і функцій. Нові педагогічні терміни виникають у суспільстві як наслідок постійної реорганізації наукової сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія конструктивізму була закладена у працях Дж. Брунера, Л. Виготського, Дж. Дьюї, Ж. Піаже. Ідеї конструктивізму в освіті досліджували М. Масколо (США) К. Фішер (США), Е. фон Глазерсфельд (США), Ж.–Ж. Дюкре (Швейцарія), Я. Като (Японія), К. Каміі (США), Л. де Маседо (Бразилія) та інші. Критичний конструктивізм у своїх працях висвітлили М.–Л. Бентлі (США), Джо Кінчело (Канада), А. Ліонаракіс (Греція), Е.В. Росс (США), К. Срідеві (Індія), П. Тейлор (Австралія), Ш.Р. Штайнберг (США), М. Фрагакі (Греція) та ін. В українській педагогіці значний внесок до розвитку ідей конструктивізму, які зародилися у США, внесла доктор педагогічних наук, професор Т. Кошманова. Авторами публікацій на цю тему стали науковці О. Мисечко, Г. Погромська, Т. Равчина, О. Ярошинська та інші. Особистісно-орієнтовану освіту вивчали В. Бондар, С. Гончаренко, З. Жигаль, М. Коляда, Т. Киричук, О. Пехота, С. Подмазін, О. Савченко, Т. Турчин та ін. Аналіз вітчизняної педагогічної літератури демонструє відсутність глибоко вивчення критичного конструктивізму в українській педагогічній думці.

Мета статті полягає у введенні поняття «критичний конструктивізм» і дослідженні П. Фрейре як представника цієї течії.

Виклад основного матеріалу. У Кембриджській енциклопедії розвитку дитини автори М. Масколо і К. Фішер подають таку дефініцію: «Конструктивізм є філософською і науковою позицією того, що знання виникає в результаті процесу активної конструкції» [1, с. 49]. Сутність конструктивізму можна показати у дослідженнях Т. Равчини, яка відзначає, що ця теорія «...обґрунтовує природу процесу навчання як пізнавальної діяльності, в якій студент виконує функції активного суб'єкта і вибудовує власні знання внаслідок взаємодії із середовищем» [2, с. 130].

Очевидно, люди конструюють знання завдяки власному досвіду. Водночас формування конструктивних навичок полегшує навчальний процес. Т. Кошманова слушно зауважує, що протягом 80-их років ХХ ст. спостерігалось відходження від біхевіоризму і почав зростати інтерес «до когнітивних та соціал-конструктивістських концепцій», а протягом 90-их років ХХ ст. соціал-конструктивізм та постмодернізм займали основне місце [3, с. 21]. Загалом можемо зазначити, що переосмислення біхевіоризму стало основою для виникнення конструктивізму. Таким чином, традиційний спосіб подання матеріалу і механічного вивчення веде до того, що при виконанні завдання учні, ймовірно, зауважать, що недостатньо інформації, проте не знайдуть самостійного рішення. Завдяки конструктивістському підходу вони зможуть знайти безліч способів вирішення завдання. В основі біхевіоризму як психолого-педагогічної концепції закладено те, що поведінкою того, хто навчається, можна керувати. Безумовно, це твердження суперечить тому, що кожна людина є унікальною. Саме у цій тезі виявляється характер конструктивізму, який полягає в індивідуальному підході до особистості. Власне, ключовим моментом в інтерпретації конструктивізму залишається думка, що знання не можна передати та прийняти в готовому вигляді. Акцентуємо увагу на створенні умов для нормального педагогічного процесу як єдиного правильного рішення у контексті конструктивістської дидактики.

Проаналізувавши різні підходи до класифікації конструктивізму в сучасній педагогіці, ми можемо стверджувати, що як основу класифікації зазвичай використовують думку про те, що Дж. Дьюї є засновником цього напрямку з філософської точки зору. Жан Піаже і Дж. Брунер – головні теоретики когнітивного конструктивізму, а Виготський – соціал-конструктивізму.

У контексті проблеми дослідження привертає увагу детальна класифікація доктора філософії з Індії К. Срідеві, яка виділяє шість типів конструктивізму, а саме, тривіальний або персональний (основний принцип закладений Піаже про те, що люди, які навчаються,

активно конструюють знання, опираючись на власний досвід), радикальний (крім ознак тривіального, наголошується, що «процес одержання знання є динамічною адаптацією життєвих інтерпретацій власного досвіду...»), соціальний (теоретик-першовідкривач Виготський наголошував на важливості ролі суспільства, адже все вивчається у взаємодії з іншими), культурний (вплив культури (звичаї, релігія, мова тощо) є значним), психологічний (заснований на моделі Піаже щодо розвитку особистості – вивчення як персональна конструкція, що базується на досвіді людини в світі) та критичний (він пов'язаний із конструктивізмом у соціальних та культурних питаннях, у той самий час враховується критичне значення) [4, с. 10-14].

Детальніше зупинимося на соціал-конструктивізмі та критичному конструктивізмі. У соціал-конструктивізмі «...наголошувалось на самостійній побудові, а не перебудові учителем власних професійних знань». Як зауважує Т. Кошманова, «...теорію соціального конструктивізму стали називати «критичним соціал-конструктивізмом», «постмодерністською філософією критичного конструктивізму» або просто «критичною педагогікою». Проте «...соціальний конструктивізм є теорією, що безпосередньо визначає етапи процесу засвоєння знань та вмінь або сутність процесу навчання» [5, с. 90]. Для соціал-конструктивістів вагомим значення набуває співробітництво студентів або учнів у процесі навчання.

На відміну від науковця К. Срідеві американський дослідник М.–Л. Бентлі стверджує, що критичний конструктивізм є формою соціального конструктивізму. Він звертає увагу на «...соціальні та політичні наслідки матеріалізованого і деконтекстуалізованого знання». Якщо у навчальному плані переважають матеріалізовані та деконтекстуалізовані категорії знання, то це погано впливає на освіту дітей. Як констатує Бентлі, критичний конструктивізм може потенційно мати визвольну дію в освіті. До того ж критичні конструктивісти висвітлюють всі аспекти щодо подання і володіння знаннями у суспільстві. Критичний конструктивізм є центральним у природничих та соціальних науках [6]. Наголосимо, що знання не може бути деконтекстуалізованим, бо відображає певний контекст, у якому розвивається та існує.

Найзначнішу роль у прилученні Фрейре до конструктивістських ідей відіграли швейцарський та радянський психологи, про яких бразильський педагог згадав у своїй праці: «Немає значення, в якій країні та культурі ви працюєте, неможливо розглядати письменність, не прочитавши праці Піаже і Виготського» [7, с. 63]. Виготський розглядав розвиток особистості в контексті соціального середовища. Фрейре також розмірковував про існування людей у світі, концентруючись на освітніх стратегіях. Слід зауважити, що П. Фрейре також поважав погляди Ж. Піаже і навіть цитував певні фрагменти з його книги «Моральне судження дитини», про що і згадує в «Педагогіці надії».

Наголосимо, згідно з переконаннями швейцарського конструктивіста, учні не є пасивними реципієнтами, що просто зазубрюють. Учитель, який бере до уваги досвід учнів, а потім подає нову інформацію, може досягнути успіху завдяки такому поєднанню [8, с. 32]. Незважаючи на вплив обох відомих психологів, Фрейре зауважує, що неможливо вивчати конструктивізм, не згадуючи його внесок у розвиток цього поняття [9, с. 81].

На відміну від Виготського та Фрейре Піаже відділяв процес навчання від соціального контексту. Натомість у поглядах бразильського вченого на концепцію конструктивізму ми вбачаємо політичну складову. З розповіді Ніти Фрейре ми дізнаємося, що Піаже народився в багатій сім'ї, тому його дослідження завжди були нейтральними щодо соціально-економічних проблем. Натомість Фрейре, який жив досить скромно у дитинстві, ніколи не відкидав економічні та соціальні фактори [10, с. 105].

У теорію конструктивізму Дж. Дьюї, як зазначає О. Мисечко, вніс важливі принципи: спрямованість процесу навчання навколо учня та його участь у конструюванні знання, а також «залежність будь-якого знання від досвіду учня» [11, с. 121]. Таке конструювання досвіду ми можемо побачити у поглядах Фрейре про розуміння конкретної ситуації та шляхів її вирішення.

Утім Дьюї вважав, що культура не включає соціальні, етичні та расові елементи, натомість, на думку Фрейре, у культурі учня завжди відбувається освітня дія [12, с. 117].

Розглянемо поняття «критичний конструктивізм» та погляди Фрейре, які відображають сутність цього поняття. Критичний конструктивізм, заснований на конструктивізмі, який передбачає те, що щось значиме починає існувати лише після того, як свідомість сформує його. У конструктивістському підході є важливим аналіз того факту, що люди не можуть зрозуміти способи якими «навколишнє середовище формує їх сприйняття, тобто конструює свідомість». Таким чином, ми можемо пояснити походження критичного конструктивізму, при якому вчителі допомагають учням розвинути критичний погляд на конструювання своєї свідомості [13, с. 8-10]. Слід звернути увагу на те, що прикметник «критичний» у критичному конструктивізмі з'явився з критичної теорії, що розвиває розуміння самовираження щодо соціальної влади. На цій основі люди повинні усвідомити, що вони є «соціальними істотами» [13, с. 33]. З точки зору Фрейре, «Освіта як практика свободи – на протигагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізолюваність, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей» [14, с. 63]. Люди повинні зрозуміти своє місце у світі, завдяки відносинам з яким вони можуть конструювати знання і таким чином набувати досвід. З цією метою індивідуали починають сприймати світ у процесі трансформації, а не як незмінну реальність. Учителі та учні вчать мислити та діяти критично.

На основі аналізу значення і типів конструктивізму ми можемо зробити важливі висновки про те, що критичний конструктивізм є окремою категорією, яка дотична до соціал-конструктивізму. Як встановлено, з одного боку, Т. Кошманова, М.–Л. Бентлі та інші не виділяють критичний конструктивізм як окремий тип. З іншого боку, К. Срідеві, П. Тейлор, Джо Л. Кінчело подають його детальний опис. Причому професор факультету педагогіки в університеті Мангіла в Монреалі (Канада) Джо Кінчело у своїй книзі «Основи критичного конструктивізму» пише, що критичні конструктивісти залишаються у критичній парадигмі та вважають її еталоном наукової філософії. Зміна ставлення людини до самовираження має одночасно відбуватись не лише в науковому середовищі, але й за його межами. Наскільки вдало критичні конструктивісти можуть поєднати досвід і академічні знання, залежить і процес навчання. Відзначаючи важливість виділення критичного конструктивізму як окремого типу, слід підкреслити, що вдале конструювання світу лежить в основі цієї течії конструктивізму.

Критичні конструктивісти повторюють поняття Фрейре про те, що знання не є річчю, яку можна покласти в банк як гроші і забрати, коли потрібно. Вони зауважують, що знання конструюються в розумах людей, які у свою чергу конструюються суспільством [13, с. 3-4].

Пауло Фрейре стверджував, що у «банківській» моделі освіти існує поділ на педагога, який все знає і думає, та учнів, які не знають і за них думають. Учитель має право на знання і тим самим дозволяє собі виконувати роль суб'єкта у процесі навчання, а учні таким чином стають лише об'єктами. У такій ситуації освіта стає так званим депозитуванням. Його можна порівняти з відповідною процедурою вкладення коштів у банківські структури, де депозити є основою діяльності банківської системи, що визначають довіру до банку завдяки зростанню депозитних ресурсів. У «банківській» моделі освіти ті, хто знає, дарує знання тим, хто нічого не знає. Такий депозит-знання не приносить користі нікому з учасників навчального процесу. На відміну від цієї моделі проблемно-орієнтована модель освіти дозволяє конструювати знання, а не просто приймати їх як належне. Учителі спрямовують учнів висловлювати власну точку зору. Мотивацією для учнів стає практичне застосування знань, зокрема вирішення питань, які мають безпосереднє відношення до реального життя. Мотивація є основою процесу пізнання. Учні можуть генерувати ідеї, базуючись на власному досвіді та вивчених теоретичних поняттях. У такому підході до навчання вчитель і учні взаємодіють на основі рівності у спілкуванні. Учитель стає консультантом, а не авторитарним ініціатором розмов, який, як зазначає Фрейре, «...зверху вниз, впевнений у своїй правильності та правдивості того, про що говорить» [15, с. 68].

Як вважає доктор філософських наук С. Подмазін, на рівні взаємодії вчителя та учня особистісно-орієнтована освіта «...являє органічну єдність трьох її основних форм соціально-педагогічної взаємодії: особистісно центрованої, особистісно програмованої та особистісно директивної» [16, с. 125]. Зокрема, в особистісно центрованому освітньому процесі учні вчать вирішувати проблеми, адже навчання сприймають як досвід і для цього

їм створюють всі умови. До того ж, учителі забезпечують учнів необхідними засобами. Така форма особистісно-орієнтованої освіти відображена у творчості Фрейре. Програма поширення письменності, запроваджена бразильським педагогом, була спрямована на розвиток особистостей. Наприклад, у «культурних гуртках» учням надали можливість усвідомити своє існування у світі, обговорювати цю проблему, але без наказового способу. Особистість учнів, їхня культура залишаються центральними у процесі навчання. Учні-суб'єкти можуть конструювати знання самостійно. Використовуючи такий підхід, учитель допомагає виявити і розвинути здібності своїх учнів, проте останні займаються своїм самоствердженням та саморозвитком самі завдяки власному досвіду.

Критичні педагоги-конструктивісти стверджують, що освіта не є засобом наповнення свідомості людей інформацією, вигідною для певних груп населення. Навпаки, завдяки навчанню, люди стають залученими до одержання знань та інформації [13, с. 102]. Ці погляди надзвичайно близькі для Фрейре, який завжди протистояв класовій нерівності, особливо в освітній сфері.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна виділити декілька типів конструктивізму (когнітивний, соціал-конструктивізм, радикальний тощо). У сучасній педагогічній думці критичний конструктивізм набуває актуальності, тому введення його в українську педогогічну науку є доцільним. З одного боку, він має ознаки соціал-конструктивізму, а з іншого, додаються нові аспекти, які підсилюють його критичність. Тим не менше, ми можемо констатувати той факт, що Пауло Фрейре є представником критичного конструктивізму, адже саме визначення походить із критичної теорії. Бразильський педагог наголошував на важливості конструювання знання через посередництво світу. Зважаючи на той факт, що Фрейре – засновник критичної педагогіки, цілком логічно виділити критичний конструктивізм, бо тут відображено ідеї, які він висвітлював у своїх працях. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у введенні поняття «критичний конструктивізм» у вітчизняну педагогіку, розширенні площини досліджень діяльності педагогів у контексті критичного конструктивізму як складової філософії освіти.

Список використаної літератури

1. Mascolo M, Fischer K. Constructivist theories // The Cambridge encyclopedia of child development / Edited by Brian Hopkins ; associate editors: Ronald G. Barr, George F. Michel, Philippe Rochat. – New York: Cambridge University Press, 2005. – P. 49–63.
2. Равчина Т. Теоретико-методичні аспекти організації процесу навчання студентів вищої школи в контексті теорії конструктивізму / Т. Равчина // Український педагогічний журнал. – 2015. – №4 – С. 129–136.
3. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. С. Кошманова. – Київ, 2002. – 41 с.
4. Sridevi K.V. Constructivism in Science Education / K. V. Sridevi. – Discovery Publishing House, 2008 – 238 p.
5. Кошманова Т. С. Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти? / Т. С. Кошманова // Американська філософія освіти очима українських дослідників : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: ПОППО. – 2005. – С. 80–98.
6. Bentley M.L. Critical Consciousness through a Critical Constructivist Pedagogy [Electronic resource] // Annual Meeting of the American Educational Studies Association, 2003. – Mode of access: https://web.utk.edu/~mbentle1/Crit_Constrc_AESA_03.pdf. – Last access: 2017. Title from screen.
7. Freire P. Reply to Discussants / P. Freire // Paulo Freire at the Institute / edited by M. Figueiredo, D. Gastaldo. – London: Institute of Education, 1995. – P. 61–67.
8. Kirylo J.D. The Man from Recife / J.D. Kirylo. – New York: Peter Lang Publishing, 2011. – 359 p.
9. Freire P. Daring to Dream: toward a pedagogy of the unfinished / P. Freire // edited by A.-M. Araujo Freire. Translated by A. K. Oliveira. – Boulder: Paradigm Publishers, 2007. – 129 pp.
10. Freire A. Dialogue on Paulo Freire / A. Freire, P. Vittoria // Interamerican Journal of Education for Democracy. – 2007. – Vol. 1 – № 1. – P. 97–117.
11. Мисечко О. Є. Філософія конструктивізму в її відношенні до змісту і процесу сучасної професійної підготовки вчителя в Україні / О. Є. Мисечко // Американська філософія освіти очима українських дослідників : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – Полтава: ПОППО. – 2005. – С. 118–124.
12. Gadotti M. Reading Paulo Freire: his life and work / M. Gadotti; [translated by John Milton]. – USA: State University of New York Press, 1994. – 204 p.
13. Kincheloe J. L. Critical Constructivism Primer / J.L.Kincheloe. – New York: Peter Lang, 2005. – 185 pp.
14. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; пер. О. Дем'янчук. – Київ : Юніверс, 2003. – 166 с.
15. Freire P. Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach. Expanded edition. Translated by D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira / P. Freire. – Boulder: Westview Press, 2005. – 100 p.

16. Подмазін С.І. Особистісно-орієнтована освіта: сутність і зміст / С. І. Подмазін // Культурологічний вісник. – 2006. – Вип. 16. – С. 123–128.

References

- Mascolo, M & Fischer, K. (2005) Constructivist theories. In B. Hopkins, Ronald G. Barr, George F. Michel, Philippe Rochat (eds.), *The Cambridge encyclopedia of child development* (pp.49–63). New York: Cambridge University Press.
- Ravchyna, T (2015). Theoretical and methodological aspects of higher school students' education in the context of constructivism. *Ukrainian Educational Journal*, 4, 129–136 (in Ukr.)
- Koshmanova, T. (2002). *Development of Teacher Education in the United States (1960–2000)*. (Doctor of Science dissertation). Thesis. Kyiv (in Ukr.)
- Sridevi, K.V. (2008). *Constructivism in Science Education*. Discovery Publishing House
- Koshmanova, T (2005). Neo-pragmatism as a contemporary philosophy of american education? *American Philosophy of Education from the Ukrainian Researchers Point of View: All-Ukrainian Conference Proceedings*. (pp. 80–98). Poltava: POIPPO (in Ukr.).
- Bentley, M.L. (2003). *Critical Consciousness through a Critical Constructivist Pedagogy*. Annual Meeting of the American Educational Studies Association. Retrieved from https://web.utk.edu/~mbentle1/Crit_Constrc_AESA_03.pdf
- Freire, P. (1995). Reply to Discussants. In M. Figueiredo, D. Gastaldo (eds.), *Paulo Freire at the Institute* (pp. 61–67). London: Institute of Education.
- Kirylo, J.D. (2011). *The Man from Recife*. New York: Peter Lang Publishing.
- Freire P. (2007). *Daring to Dream: toward a pedagogy of the unfinished*. A.-M. Araujo Freire (ed.). Translated by A. K. Oliveira. Boulder: Paradigm Publishers.
- Freire, A. & Vittoria, P. (2007). Dialogue on Paulo Freire. *Interamerican Journal of Education for Democracy*. 1(1), 97–117.
- Mysechko, O. (2005). Philosophy of constructivism in its relation to the content and process of up-to-date teacher training in Ukraine. *American Philosophy of Education from the Ukrainian Researchers Point of View: All-Ukrainian Conference Proceedings*. (pp. 118–124). Poltava: POIPPO (in Ukr.)
- Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: his life and work*. Translated by John Milton. USA: State University of New York Press
- Kincheloe, J. L. (2005). *Critical Constructivism Primer*. New York: Peter Lang.
- Фрейре, П. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by O. Demyanchuk. Kyiv: Universe.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach*. Expanded edition. Translated by D. Macedo, D. Koike, A. Oliveira. Boulder: Westview Press
- Podmazin, S.I. (2006). Personality-oriented education: the nature and content. *Culturological Bulletin*, 16, 123–128. (in Ukr.)

TURCHYN Iryna,

English teacher, Lviv National Agrarian University;
 Researcher, Ivan Franko Lviv National University
 e-mail: irynochka1988@gmail.com

PAULO FREIRE AS A REPRESENTATIVE OF CRITICAL CONSTRUCTIVISM

Abstract. *The necessity of the ideas of constructivism is increasing under conditions of our state development as well as the improvement of Ukrainian system of education. In this context the distinction of a critical constructivism as a separate type is related with the development of the philosophy of education, mainly its notions and functions. Moreover, new pedagogical terms appear in the society as the result of the continuous reorganization of the scientific sphere.*

The purpose of this article is to introduce the notion of critical constructivism in Ukrainian pedagogical science as well as the description of Freire's views according to this direction.

The terms "constructivism", "social constructivism", "cognitive constructivism" and "critical constructivism" are explained. On the basis of the analysis of the meaning and types of constructivism it is obvious to distinguish such type as the critical constructivism which is related to social-constructivism. Ukrainian professor T. Koshmanova and American researcher M. L. Bentley and others do not highlight the critical constructivism separately, but Indian doctor of philosophy K. Sridevi, Australian researcher P. Taylor, Canadian professor Joe K. Kincheloe and others provide the detailed report of this type of constructivism.

Nevertheless, Piaget and Vygotsky played the most significant role in the involvement of Freire in the constructivist theory. To add more, critical constructivists repeated Freire's views of "banking" concept of education, mainly that knowledge is not a thing to be invested in the bank. Nobody can benefit from such knowledge as a deposit.

Thus, critical constructivism is becoming relevant in modern pedagogical thought. That is why, it is important to introduce this notion in Ukrainian pedagogy. It is outlined that critical constructivism, on the one hand, has features of social-constructivism, but, on the other hand, new aspects are added which increase its

criticality. Meanwhile, it is stated that Paulo Freire represents critical constructivism as its definition originates from the critical theory. Taking into consideration the fact that Freire is the founder of critical pedagogy, it is logical to outline critical constructivism as he highlights its ideas in his works.

Key words: *constructivism; critical constructivism; social-constructivism; cognitive constructivism; problem-posing concept of education; "banking" concept of education.*

*Одержано редакцією 19.04.2017
Прийнято до публікації 26.04.2017*

УДК: 364-787.7-058.855

ФЕДОРОВА Лідія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти,

Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького

e-mail: blondinkaladyboss@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ

У статті автор проводить теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю визначивши відмінності в поняттях «опіка», «опікунська сім'я», «піклування», «прийомна сім'я», «усиновлення», «фостерна» і «дистантна сім'я», «патронажна» і «патронажна сім'я». Спираючись на праці науковців, проаналізовано соціально-філософський, соціально-педагогічний, юридичний та соціально-психологічний контексти проблеми дослідження, що дало змогу уточнити поняття «опікунська сім'я» та соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі.

Ключові слова: *усиновлення, сім'я, опіка, піклування, опікунська сім'я, прийомна сім'я, фостерна сім'я, дистантна сім'я, патронажна сім'я, патронажна сім'я, дитина-сирота.*

Постановка проблеми. В Україні як і в інших країнах однією з важливих соціальних проблем являється сирітство. Дітям, які не мають можливості виховуватися в біологічній родині, держава законодавчо гарантує право на сімейне виховання шляхом розвитку сімейних форм їх влаштування. Специфіку усиновлення, фостерінга, сімейних форм виховання дітей-сиріт висвітлено у працях І. Братусь, А. Капської, Н. Мартовицької, О. Романовської та ін. Аналізуючи останні дослідження і публікації теоретико-методичних основ соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, ми звернули увагу на роботи українських і зарубіжних науковців: І. Бабенко, І. Зверєвої, А. Капської, В. Курбатова, В. Мишківської, Р. Овчарової, В. Оржеховської, Ж. Петрочко, С. Толстоухової та ін.

Усталена в Україні система державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без батьківського піклування, структурована таким чином, щоб дитина була доглянута державними установами від часу свого народження до набуття повноліття. Важливою для нашої статті є думка І. Пеши, яка наголошує на тому, що сімейні форми опіки мають пріоритет у сучасному вихованні дітей-сиріт. Дослідниця вказує на те, що міжнародний досвід державної опіки над дітьми свідчить про поступову відмову держав з гуманістичним спрямуванням соціальної політики від інтернатних форм утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і орієнтацію на створення та підтримку сімейних форм опіки. Вивчаючи проблеми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, І. Пеша підкреслила, що саме сімейне виховання має бути пріоритетною формою опіки. У той же час дослідниця вказує на збільшення кількості дітей, над якими немає можливості встановити опіку або направити їх на усиновлення. Такі діти потрапляють до державних закладів: будинків дитини, дитячих будинків, шкіл-інтернатів. При цьому вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту тощо [1].

Науковці (Г. Бевз [2], І. Пеша [1], А. Капська [3], Н. Комарова [4]) наголошують на пріоритетності функціонування дитячого будинку сімейного типу, оскільки така форма сімейного влаштування дитини-сироти допомагає пристосуватися їй до життя у соціально адаптованій системі дитячого будинку сімейного типу.

У науковій літературі існує таке поняття, як «фостерна сім'я». Фостерна сім'я, на думку української вченої О. Романовської, у Великобританії є поширеною сімейною формою виховання дітей. У дисертаційному дослідженні вченої характеризується сутність фостерної сім'ї, яка на думку автора, сприяє соціальному становленню дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування [5]. О. Романовська пише про умови ефективності виховного впливу фостерної сім'ї на процес соціалізації прийомних дітей і його успішний перебіг, а саме: «...орієнтація фостерної сім'ї, в першу чергу, на індивідуалізацію діяльності спілкування» [5, с. 61].

До офіційного закріплення постановою Кабінету Міністрів (за № 565 від 26 квітня 2002 р.) [6] замість терміну «приймна сім'я» у нормативно-правовій документації використовувався термін «фостерна сім'я». Українські вчені Г. Лактіонова [7], І. Братусь [8] зазначали, що для опису фостерінгу єдиної термінології немає, тому використовувалися синонімічні терміни, а саме: «фостерна сім'я», «сімейна модель опіки над дітьми», «патронатне виховання», «виховання у прийомній сім'ї» тощо [7, с. 17–19].

Залежно від складності розрізняють декілька видів фостерінгу. Так, С. Грищенко наводить такі види: фостерінг для підлітків, фостерінг для дітей з особливими потребами, частковий фостерінг, фостерінг для неповнолітніх правопорушників, фостерінг як попереднє усиновлення, фостерінг для груп братів і сестер, фостерінг для мами з дитиною тощо [9, с. 10–12].

На думку Н. Краснової, фостерні сім'ї є різновидом прийомної сім'ї, і саме за фостерною опікою дитина може повернутися до кровної сім'ї, а також її можуть усиновити. Н. Краснова також зазначає, що ознакою опікунської сім'ї є тимчасове сімейне виховання дитини, що залишилася без батьківського піклування. Як пояснює дослідниця, в опікунську сім'ю дитину в більшості випадків беруть її родичі, і саме вони одержують заробітну платню за виховання прийомних дітей [10, с. 110].

Як бачимо, у фостерній сім'ї мова не йде про виховання дитини-сироти, яка потребує захисту її майнових прав. У фостерній сім'ї, яка може виховувати нерідну дитину, юридичний захист майна дитини не є визначальним чинником. На нашу думку, головною у фостерній сім'ї є допомога дітям різного віку, які перебувають у складних життєвих обставинах, захист їхніх прав на освіту, виховання, їхній повноцінний розвиток.

У Положенні про прийомну сім'ю [6] надається визначення терміна «приймна сім'я»: це сім'я або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, що добровільно взяла на виховання та спільне проживання від одного до чотирьох дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Також слід звернути увагу на дослідження вітчизняних соціальних педагогів: О. Безпалько, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, І. Пеша та ін. Так, О. Безпалько, І. Пеша вказують на те, що прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання [11, с. 74; 244].

Г. Бевз розкриває змістовне навантаження понять «приймна сім'я», «приймний-приймна». Ці поняття вказують на прийняття, приєднання, розширення меж відповідальності, компетенції тощо. Поняття «приймна сім'я», як пише автор, «...продовжує нести своє психолінгвістичне наповнення, що вказує на окреслені нами смислові поняття «додавання» чи «обмеження», що розгортаються в історичному контексті» [2, с. 311].

Як бачимо, різниця між прийомною сім'єю та опікунською в тому, що для прийомної сім'ї чітко визначено кількість дітей, які можуть у ній виховуватися. Також у прийомній сім'ї, на відміну від опікунської, встановлена і загальна кількість дітей у родині з урахуванням власних дітей – не більше п'яти. На відміну від прийомної сім'ї, де не встановлені родинні стосунки, прийомні батьки можуть не знати про культурні традиції попередньої сім'ї дитини. В опікунській сім'ї, навпаки, родинні стосунки вже налагоджені,

опікунам зазвичай відомо, як саме виховувалася раніше дитина, що до них потрапила, більшості опікунам відомо, які були звички у її батьків, якою є її вдача тощо.

Розглядаючи особливості опіки та піклування у Росії, Л. Міхеєва використовує терміни «патронатна сім'я», «сім'я патронатних вихователів». За її твердженням, така форма сімейного влаштування дитини сироти є певним нововведенням, коли місцеві органи самоврядування не мають фінансування на утримання опікунських сімей. За даними, що наводить Л. Міхеєва, в останній час опікуни зловживають становищем навіть кровної дитини-сироти та використовують на особисті потреби кошти, які надаються органами місцевого самоврядування для утримання дитини [12].

Про патронажну сім'ю в сучасній Україні пише Н. Краснова [10]. Така сім'я, за визначенням автора, передбачає створення інституту професійних вихователів, що заміщують сім'ї на певний час. Як бачимо, різниця між патронатною та патронажною сім'єю у тому, що до патронажної сім'ї передаються некровні діти, які поселяються на певний час з дитячого будинку або з неблагополучних сімей. До патронажних сімей, як у випадках із замісною опікою у Польщі, діти передаються на певний час, до з'ясування ситуації. Так, Н. Краснова зазначає: «Після того, як дитина одержить необхідну соціально-психологічну допомогу в патронажній сім'ї (наприклад, у зв'язку із стресом від виявленої батьками жорстокості), вона повертається до своєї кровної сім'ї, якщо в ній змінилися умови» [10, с. 111]. Як бачимо, у патронажній сім'ї можуть виховуватися не тільки діти-сироти та діти, що позбавлені батьківського піклування, як в опікунській та патронатній сім'ї.

Окреме проживання дитини із батьками, на думку Н. Куб'як, зумовило появу дистантних сімей. Ці сім'ї, за висловом автора, є «окремим типом з особливими умовами сімейного життя, де батьки є трудовими мігрантами» [13, с. 4].

Останнім часом все більшу увагу науковців привертає сім'я, у якій дитина пов'язана з батьками кровними зв'язками, але при цьому не наголошується на опікунській сім'ї. Розглядаються різні форми опіки, що ґрунтуються на родинних зв'язках. Слід зазначити, що в останнє десятиріччя науковці виокремлюють різні категорії опіки, спираючись на різні підходи. Так, Б. Лучинська виділяє опіку як категорію сімейну, моральну, правову, а також суспільну опіку як виховну категорію [14].

Опіка над неповнолітніми дітьми, як зазначає дослідниця, існувала ще в епоху великої патріархальної сім'ї. На думку автора, ті малолітні діти, які після смерті батька залишилися під опікою інших родичів, продовжували жити під захистом тієї ж сім'ї; але такого захисту не мали ті, у сім'ях яких дорослих не було.

На нашу думку, термін «опіка» підмінюється у цьому розумінні терміном «піклування». Зауважимо, що ще з кінця XIX століття ці терміни педагогами-вихователями вважалися ідентичними.

Визначивши відмінності в поняттях «опіка», «опікунська сім'я», «піклування», «приймна сім'я», «усиновлення», «фостерна» і «дистантна сім'я», «патронатна» і «патронажна сім'я», вважаємо, що на сьогодні ці поняття недостатньо розмежовуються. Потрібно чітко розрізняти опіку та піклування, оскільки вони є різними соціальними інститутами і самостійними інститутами права. У науковій літературі поняття «опіка» та «піклування» нечітко визначені, а тому саме уточнення цих понять дозволить установити межі поведінки опікуна у правовому, педагогічному і психологічному сенсах, а також порядок належного формування основних підходів у соціально-педагогічній роботі з опікунськими сім'ями.

Сім'я виникає для забезпечення особистого щастя та благополуччя людини. Виконує важливу роль не тільки для подальшого життя, але й для соціалізації індивіда у суспільстві, його зв'язку із суспільством. Термін «сім'я» у філософському словнику визначається як «первинна інституалізована соціальна форма спільного життя людей; організація, що засновується на шлюбі або кровно-родинних відносинах, пов'язаних господарсько-побутовою спільнотою» [15, с. 609].

Сім'я, як зазначалося вітчизняними соціальними педагогами І. Зверєвою, Ж. Петрочко, – це «...мала соціальна група, заснована на офіційному громадському шлюбі або кровному спорідненні, члени якої об'єднані сумісним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та

взаємними юридичними і моральними зобов'язаннями по відношенню одне до одного, родинними традиціями» [18].

І. Трубавіна вважає, що сім'я є об'єктом соціальної педагогіки, адже виступає «особливою соціальною системою, соціальним інститутом, первинним контактним колективом, малою соціальною групою, цілісним об'єктом та суб'єктом будь-якої роботи щодо неї» [16, с. 31–32]. Суттєвою знахідкою автора є наукове обґрунтування сім'ї як суб'єкта та об'єкта соціалізації [16, с. 32]. Також цілком поділяємо думку І. Трубавіної про те, що актуальними лишаються проблеми соціально-педагогічної роботи з новими типами сімей, залучення сімей до творення сімейної політики тощо [16, с. 35].

Ураховуючи контекстуальний підхід до розробки проблеми нашого дослідження, за допомогою порівняльного аналізу джерел ми дійшли висновку про те, що в опікунській сім'ї перебувають малолітні діти (до 14 років), що залишилися без батьківської опіки. Ці діти зазвичай отримують статус сироти, а опікуни отримують державну допомогу на їх виховання. Розглянемо поняття «сирота» та «соціальна сирота» більш детально.

Так, О. Безпалько визначає поняття «сирота» таким чином: сирота – це дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи із власних інтересів залишатися в сімейному оточенні і потребує захисту та допомоги з боку держави [11, с. 71]. Соціальні сироти, як визначає науковець, – це особлива група дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин лишилися сиротами при живих батьках [11, с. 77].

Психолого-педагогічний супровід процесу виховання дітей-сиріт розкривається у роботі Ж. Захарової. За Конвенцією ООН із прав дитини [17], ніякий інший соціальний інститут не в змозі замінити дитині сім'ю. Як підкреслює Ж. Захарова, необхідно створювати умови для здійснення прав дитини на виховання у сім'ї. Тому дослідниця пише: «На сьогодні держава докладає зусиль, щоб зберегти дитину у сім'ї і попередити її передачу на виховання у державні заклади. Якщо ж це неможливо, то перевага надається замісній сім'ї» [18, с. 35]. Автор виділяє декілька форм сімейного устрою дітей-сиріт: опікунська, усиновлювачі, прийомна та патронатна. Як вважає автор, усі названі форми сімейного устрою об'єднуються у поняття «замісна сім'я». Ж. Захарова розкриває це поняття так: це сім'я, у якій виховується дитина, яка втратила зв'язок із рідною сім'єю, де життєдіяльність і виховання наближені до природних умов і забезпечується індивідуальний розвиток та соціалізація дитини [18, с. 35].

На сьогодні існують різні погляди щодо визначення поняття «опіка» у правовому контексті, тому ця проблема не вирішується однозначно. Поняття «опіка» та «піклування» у юридичному контексті зустрічається у різних значеннях. Як засвідчив аналіз джерел, це два різних правових інститути: «Опіка – це правовий інститут, що компенсує часткову недієздатність осіб, які в силу віку чи статі не можуть самостійно здійснювати правову діяльність. Піклування – це правовий інститут, що компенсує повну недієздатність осіб, які за природою своєю не є дієздатними через особливого роду особисті недоліки (психічних, моральних, фізичних)» [19, с. 54]. Але у посткласичному праві, як зазначає М. Ярова, ці поняття зводяться лише до одного – піклування. Припускаємо, що саме це вносить плутанину у використання означених понять у сучасних умовах.

Погоджуючись із думкою О. Томілова про те, що поняття «опіка» та «піклування» в юридичній літературі в основному розуміються як єдиний інститут, підкреслимо відмінності між цими поняттями, що виділяються автором. Так О. Томілов пише про те, що опіка нерозривно пов'язана із процесом виховання і розглядається як форма виховання у сім'ї опікуна. Відмінність між опікою та піклуванням залежить від правового врегулювання: «Опіка близька до сімейного права. Це поняття включає в себе всі види піклування над особами, які потребують захисту своїх прав та інтересів. Переважно це вказує на дозвільний характер правового регулювання, при цьому особа, яка перебуває під опікою, може здійснювати конкретні дії і ніякі інші. При піклуванні дозвільний характер змінюється на дозвільно-погоджувальний, що пов'язано з переданням підопічному прав на власну активну поведінку за наявності конкретних заборон на ті чи інші дії» [20, с. 4–5].

Згідно із Законом України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005 р.), опіка та піклування встановлюється над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими

батьківського піклування, які влаштовуються в сім'ї громадян України, що перебувають, переважно, у сімейних, родинних відносинах з цими дітьми-сиротами або дітьми, позбавленими батьківського піклування, з метою забезпечення їх виховання, освіти, розвитку і захисту їхніх прав та інтересів» [21].

У полі зору Л. Кальченко – соціальний захист бездоглядної дитини. Як вважає дослідниця, це поняття має тлумачитися як система практичних заходів держави і суспільства, що спрямована на відновлення зовнішніх соціально-економічних, політичних, медико-екологічних, правових, психолого-педагогічних умов. Ці умови, на думку Л. Кальченко, забезпечують виживання і розвиток дітей, адже вони спрямовані на подолання ситуації, коли дії окремих осіб чи інститутів завдають безпосередньої шкоди здоров'ю дитини, її розвитку, що деформує природний процес соціалізації особистості дитини та її самореалізації [22, с. 10]. Погоджуючись із автором, маємо вказати на те, що запропоновані умови не можуть повністю відтворити роботу соціального педагога з опікунською сім'єю на базі загальноосвітньої школи, адже ці умови стосуються практики соціального захисту бездоглядних і безпритульних дітей у притулках [22, с. 9].

Дотримуючись думок авторитетних науковців, також вважаємо, що у опікунській сім'ї на захист дитини мають бути спрямовані інноваційні соціально-педагогічні технології, результативні методи соціально-педагогічної роботи, соціально-педагогічний патронаж тощо.

Таким чином, беремо за основу визначення, запропоновані в «Енциклопедії фахівців соціальної сфери», що дитина-сирота – «...це дитина, у якої померли або загинули батьки; дитина, позбавлена батьківського піклування, – це дитина, батьки якої позбавлені батьківських прав, або її відібрано без позбавлення батьків батьківських прав; її батьки визнані зниклими безвісти; визнані недієздатними; оголошені померлими; відбувають покарання в місцях позбавлення волі; перебувають під вартою в час слідства; розшукуються органами внутрішніх справ у зв'язку з ухиленням від сплати аліментів і відсутністю відомостей про їхнє місцезнаходження; через тривалу хворобу не мають змоги виконувати батьківські обов'язки; підкинуті діти; діти, батьки яких невідомі; безпритульні діти».

Отже, враховуючи Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» та визначені поняття «сім'я», «дитина-сирота», тлумачимо *опікунську сім'ю як малу динамічну групу людей, які пов'язані родинними зв'язками, і взяли на виховання у власну сім'ю дитину своїх близьких родичів, що залишилася без піклування батьків*. Опікунська сім'я сприяє соціалізації кровних дітей-сиріт та дітей, що залишилися без батьківського піклування, через певні правові процедури, забезпечує такій дитині навчання, виховання, особистісне становлення та захист майнових та немайнових прав. Відмінністю опікунської сім'ї від інших типів сімей є саме встановлення адаптаційних (вторинних) родинних зв'язків із дитиною.

Як визначає І. Зверева, «...особлива увага приділяється проблемам опіки і виховання особистості та її соціальної адаптації у дошкільній, школі, позашкільних закладах» [23, с. 15]. Погоджуючись із І. Зверевою, вважаємо важливою її думку про те, що у сучасній теорії соціальної педагогіки основні дослідження спрямовані на вивчення виховно-опікунської і культурно-творчої діяльності родини, школи, громадських організацій, церкви, закладів праці, судових інстанцій та комісій у справах неповнолітніх [23, с. 15].

Отже, соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі – це професійна діяльність соціального педагога в освітньо-виховному середовищі школи, спрямована на забезпечення потреб, інтересів та захист прав дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, та членів опікунської сім'ї, в якій вона виховується. Соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі реалізується через комплексну, системну діяльність соціального педагога з дітьми-сиротами, членами опікунської сім'ї, психологом школи, педагогічним колективом, адміністрацією школи та, у разі необхідності, із соціальним працівником ЦССДМ, дільничним інспектором міліції, спеціалістом з організаційно-правових питань. Соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі реалізується соціальним педагогом через надання соціально-педагогічних послуг.

Висновки. Детальний теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми дослідження показав, що питання опіки є об'єктом вивчення різних суспільних наук. Кожна з них вивчає проблему опіки над дитиною-сиротою та дитиною, позбавленою батьківського піклування, в контексті власного предмета. Тому у подальшому пропонуємо розглянути форми і методи, рівні і показники Соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі.

Список використаної літератури

1. Пеша І. В. Дитячі будинки сімейного типу як особлива форма сімейної опіки над дітьми-сиротами, позбавленими батьківського піклування (український центр політичного менеджменту) / І. В. Пеша // Український соціум. – 2003. – № 1(2). – С. 72–80. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=50&c=1077>.
2. Бевз Г. М. Приймона сім'я: соціально-психологічні виміри / Г. М. Бевз. – Київ : Слово, 2010. – 352 с.
3. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. / А. Й. Капська, І. В. Пеша. – Київ : Центр учбов. літ-ри, 2012. – 232 с.
4. Комарова Н. М. Методичні рекомендації щодо навчання прийомних батьків, соціальних працівників, національних та регіональних тренерів / Н. М. Комарова, І. В. Пеша. – Київ, 2006. – 168 с.
5. Романовська О. О. Теоретичні основи поняття «фостерна сім'я» у Великобританії / О. О. Романовська // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. – Київ : НПУ, 2000. – Вип. 3. – С. 57–68.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про прийомну сім'ю» від 26 квітня 2002 р. № 565 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/565-2002-p>
7. Лактионова Г. М. Правове забезпечення фостерної опіки над дітьми в Великобританії / Г. М. Лактионова // Інноваційні форми опіки дітей: міжнародний і національний досвід / Г. М. Лактионова, Е. С. Шипиленко, І. В. Братусь. – Київ : Науковий мир, 2001. – С. 17–27.
8. Лактионова Г. М. Інноваційні форми опіки дітей: міжнародний і національний досвід / Г. М. Лактионова, Е. С. Шипиленко, І. В. Братусь ; [под общ. ред. Г. М. Лактионовой]. – Київ : Вид-во «Науковий світ», 2001. – 61 с.
9. Грищенко С. Міжнародний досвід у розвитку інституту прийомної сім'ї (фостерінгу) / С. Грищенко // Вісник представництва EveryChild в Україні. – 2003. – № 1. – С. 9–12.
10. Краснова Н. П. Організація соціального захисту дітей-сиріт в сучасній Україні / Н. П. Краснова // Український Медичний Альманах. – 2008. – Т. 11. – № 6 (додаток). – С. 110–111.
11. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
12. Михеева Л. Ю. Інститут опіки и попечительства в современных условиях / Л. Ю. Михеева // Государство и право. – 2003. – № 5. – С. 53–59.
13. Куб'як Н. І. Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дискантних сімей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. І. Куб'як. – Чернівці, 2010. – 283 с.
14. Лучинська Б. Опікунська педагогіка Польщі у час політичних змін / Б. Лучинська // Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна. – 2003. – Вип. 17. – С. 175–178.
15. Грицанов А. А. Новейший философский словарь / сост., гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
16. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика : [монографія] / І. М. Трубавіна. – Харків : Нове слово, 2007. – 395 с.
17. Конвенція про права дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
18. Захарова Ж. А. Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ж. А. Захарова. – Кострома, 2009. – 615 с.
19. Яровая М. В. Римское частное право / М. В. Яровая. – СПб. : Изд-во «Питер», 2004. – 192 с.
20. Томилов А. Ю. Защита прав и интересов несовершеннолетних лиц, находящихся под опекой и попечительством : дис. ... канд. юрид. наук. : 12.00.14; 12.00.03 / А. Ю. Томилов. – М., 2001. – 193 с.
21. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13.01.2005 року № 2342-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
22. Кальченко Л. В. Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Л. В. Кальченко. – Луганськ, 2009. – 20 с.
23. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Зверевой]. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

References

1. Pyesha, I. V. (2003). Family homes as a special form of family care of orphans deprived of parental care. (Ukrainian Center of Political Management) *Ukrainian society*, 1(2), 72–80. Retrieved from <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=50&c=1077> (in Ukr.).
2. Bevez, G. M. (2010). *Foster family, social and psychological dimensions*. Kyiv: Publishing House «Word». (in Ukr.).
3. Capska, A. Y. & Pyesha, I. V. (2012). *Social support different categories of families and children*. Kyiv: Center of educational literature. (in Ukr.).
4. Komarova, N. M. & Pyesha, I. V. (2006). *Guidelines for training foster parents, social workers, national and regional trainers*. Kyiv: State Social Services. (in Ukr.).

5. Romanovska, O.O. (2000). Theoretical Foundations of the concept of «foster family» in the UK. *Socialization of the individual: collection of scientific papers*, 3, 57–68. (in Ukr.).
6. Cabinet of Ministers of Ukraine «On Approval of the foster family» (26/04/2002. № 565). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/565-2002-п> (in Ukr.).
7. Laktionova, G. M., Shipilenko, E.S & Bratus; I.V. (2001). Innovative forms of the care of children: international and national experience. In G. M. Laktionova, *Legal provision of foster care for children in Great Britain*. Kyiv: Publisher House “Scientific world”, 17–27. (in Rus.).
8. Laktionova, G. M., Shipilenko, E.S. et al. (2001). In G. M. Laktionova (Ed.). Innovative forms of the guardianship of children: international and national experience. Kyiv: Publisher House “Scientific world”. (in Rus.).
9. Grishchenko, S. (2003). International experience in the development of the institute foster family (Fostering). *Bulletin representation EveryChild Ukraine*, 1, 9–12. (in Ukr.).
10. Krasnova, N. P. (2008). The social protection of orphans in modern Ukraine. *Ukrainian Medical Almanah*, 11, 6, 110–111. (in Ukr.).
11. Bezpalko O. V. (2009). Social pedagogy: charts, tables, comments. Kyiv. (in Ukr.).
12. Mikheeva, L. Yu. (2003). The institute of guardianship and tutelary in modern conditions. *State and Law*, 5, 53–59. (in Rus.).
13. Kub'yak, N. I. (2010). *Prevention of educational neglect of children of primary school age in the distant families*. (PhD dissertation). Chernivtsi. (in Ukr.).
14. Luchinskaya, B. (2003). Guardian pedagogy of Poland in the course of political changes. *Bulletin of Lviv University. Series: pedagogical*, 17, 175–178. (in Ukr.).
15. Gritsanov, A. A. (2003). *The newest philosophical dictionary*. 3rd edition. Minsk: The Book House. (in Rus.).
16. Trubavina, I. M. (2007). *Social and educational work with families in Ukraine: theory and methods*. Kharkiv: The new word. (in Ukr.).
17. *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_021. (in Ukr.).
18. Zakharova, Zh. A. (2009). *Socio-pedagogical support of the process of raising a foster child in a substitute family* (Doctor of Science dissertation). Kostroma. (in Rus.).
19. Yarovaya, M. V. (2004). *Roman private law*. St. Petersburg : Publishing house «Peter». (in Rus.).
20. Tomilov, A. Yu. (2001). *Protection of the rights and interests of minors under guardianship and guardianship* (Doctor of Science dissertation). Moscow. (in Rus.).
21. *The Law of Ukraine* (2005). «On ensuring organizational and legal conditions for social protection of orphans and children deprived of parental care» (13.01.2005, № 2342-IV). Retrieved from <http://zakon1.rada.gov.ua>. (in Ukr.).
22. Kalchenko, L. (2009). Pedagogical conditions of social protection of homeless children in shelters for minors (PhD dissertation) *Theses*. Lugansk, Lugansk University (in Ukr.).
23. Zvereva, I.D. (2008). In I. D. Zvereva (Ed). *Social pedagogy: small encyclopedia*. Kyiv: Center of educational literature. (in Ukr.).

FEDOROVA Lidiia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Work, Social Pedagogy and Pre-School Education, Bohdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University
e-mail: blondinkaladyboss@gmail.com

THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL-AND-CATEGORIAL APPARATUS OF SOCIAL-AND-PEDAGOGICAL WORK WITH THE GUARDIAN FAMILY

Abstract. *Introduction.* In Ukraine, as in other countries, one of the most important social problems is orphan hood. For children who do not have the opportunity to be brought up in a biological family, the state legally guarantees the right to family education by developing family forms. Important for our article is to clarify the concept of «tutelary family». The starting point for its definition is the concept of «family».

Purpose. In the article the author conducts a theoretical analysis of the conceptual-categorical apparatus of social and pedagogical work with the tutelary family, namely, relying on the scientific works of modern scientists, analyzes, compares and clarifies concepts.

Methods. Theoretical analysis of the literature for substantiating the essence and features of social and pedagogical work with the tutelary family.

Results. Defined the differences in the terms «guardianship», «tutelary family», «family», «adoption», «foster» and «distant family», «patronage family». The difference between a tutelary family and other types of families is the establishment of adaptive (secondary) family ties with the child. In social and educational work of tutelary family in secondary school understand the professional activity of social teacher education in school and educational environment designed to meet the needs, interests and protection of orphans or children deprived of parental care and family trustee in which it is brought. It is realized through a comprehensive, systematic activities of social pedagogue trustee of the family and children are brought up in it.

Originality. The contents of the concepts «tutelary family» (a small dynamic group of people connected by family ties, who took their close relatives to be raised in their family, which is left without parents) and «social and pedagogical work with the tutelary family in the general secondary school» (professional the activity of the social teacher in the educational and educational environment of the school, aimed at ensuring the needs,

interests and protection of the rights of an orphaned child or a child who has lost parental rights, and members of the tutelary family, in which he is brought up).

Conclusion. A detailed theoretical analysis of scientific works with the problems of research has shown that the issue of custody is an object of study of various social sciences. Each of them studies the problem of guardianship of an orphaned child and a child deprived of parental care in the context of his own subject. Therefore, in the future we propose to consider the forms and methods, levels and indicators of social and pedagogical work with the tutelary family in the general secondary school.

Key words: *adoption; family; guardianship; guardianship; tutelary family; foster family; distant family; orphan.*

*Одержано редакцією 21.04.2017
Прийнято до публікації 28.04.2017*

УДК 376:343.811(4)

ФУЧИЛА Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка»;

БАЛАЦЬКА Любов Петрівна,

старший викладач кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка»

e-mail: helenfuchila@gmail.com

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ ЄВРОПИ

У статті розглянуто деякі аспекти організації освіти дорослих у пенітенціарних закладах Європи з урахуванням проблем їхньої ресоціалізації та працевлаштування після звільнення. Автором проаналізовані можливості розширених навчальних програм, розроблених з використанням трьох складових, а саме, функціональної грамотності, професійних навичок та мотивації.

Ключові слова: *освіта дорослих; пенітенціарні заклади; професійна освіта; ресоціалізація; розширена навчальна програма; мотивація.*

Постановка проблеми. Освіта дорослих у пенітенціарних закладах набуває усе більшого значення в умовах сучасного суспільства знань. Особи, що звільнюються після терміну покарання, мають пройти непростий шлях ресоціалізації у суспільство, тобто, знайти роботу та відновити стосунки з родиною. Оскільки технічний рівень у світі стрімко зростає, навіть декілька років, проведених в ізоляції від суспільства, можуть створити перешкоду у цьому процесі. Отже, важливо дослідити досвід розвинених країн Європи у напрямку створення умов для повернення у суспільство осіб, що відбули покарання за злочини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам базової та професійної освіти дорослих присвячено праці науковців В. Давидової, О. Дубасенюк, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко й багатьох інших українських учених. Однак освіту ув'язнених вивчали в основному закордонні науковці, такі як І. Аертсен (I. Aertsen), К. Бейенс (K. Beyens), Г. Вангерк (G. Vanherk), К. Ворнер (K. Warner), А. Гелеманс (A. Hellemans), Й. Готалс (J. Goethals), С. Дельтенре (S. Deltenre), Д. Льюїс (D. Lewis), Т. Лангелід (T. Langelid), Е. Маес (E. Maes), І. Мерфі (I. Murphy) [1], Н. Патерсон (N. Paterson), С. Снакен (S. Snacken), М. Соуто-Отеро (M. Souto-Otero) [1], Х. Тубекс (H. Tubex), Дж. Хоулі (J. Hawley) [1] тощо.

Мета статті – проаналізувати деякі аспекти освіти дорослих у пенітенціарних закладах Європи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Резолюція Ради Євросоюзу від листопада 2011 року щодо оновлення положення про освіту дорослих встановлює, що «підтримка рівності, соціальна цілісність та активне громадянство через навчання дорослих» – це пріоритетний напрямок у складі усього стратегічного плану Європейського співробітництва у освіті та навчанні «Освіта і Навчання 2020» [2, с. 6]. Згідно з цим пріоритетом, країнам ЄС рекомендовано сфокусуватись, серед іншого, на «звертанні до навчальних потреб людей ... у особливих ситуаціях виключення з навчання, таких як особи, що перебувають у лікарнях,

будинках опіки та в'язницях, та забезпеченні їх адекватною підтримкою». Висновки Ради ЄС «Інвестування в освіту та навчання – відгук на переосмислення освіти» запрошує країни Євросоюзу «запевнити забезпечення рівних можливостей для доступу до якісної освіти» та до «зменшення кількості низько-кваліфікованих дорослих, пропонуючи їм навчальні можливості, пристосовані до їхніх індивідуальних потреб» [3, с. 3].

Грамотність у XXI ст. вже не сприймається як комплекс базових навичок, що його розвивають у дітей на протязі перших років навчання у школі. Це – комплекс навичок, знань та стратегій особистісного розвитку, які людина розбудовує на протязі життя у різноманітних контекстах (політичному, ринковому, соціо-культурному, суспільному тощо) у взаємодії із іншими представниками спільноти, до якої вона належить, та інших спільнот, у діяльності яких вона бере участь [4]. Саме тому грамотність у сучасному розвинутому суспільстві називається функціональною. Як стверджує Ю. Закаулова, «основним фактором соціального розвитку європейського суспільства безумовно є освічена європейська спільнота, інтеграція якої допоможе об'єднати і збагатити її громадян, підготувати їх до непростих випробувань, які готує їм нове тисячоліття, навчити усвідомлювати справжні цінності і передавати їх наступним поколінням» [5, с. 161].

Освіта і навчання можуть бути забезпечені у різноманітних місцях, одне з яких – територія в'язниць. В'язниці формують дуже специфічне навчальне середовище з чітко вираженими викликами, що відрізняються від тих, з якими стикаються освітяни у загальному секторі освіти. По-перше, освіта та навчання у в'язницях забезпечуються в умовах перенаселених установ з населенням в середньому 105% по усій території ЄС. По-друге, населення в'язниць є все більше різноманітним. Наприклад, в таких країнах, як Греція чи Бельгія, більше 40% ув'язнених – це іммігранти, народжені поза межами цих країн. Тим не менше, незважаючи на ці виклики, існує підтвердження того, що інвестування у навчання та освіту ув'язнених варто проводити. Наприклад, оцінювання витрат та користі від освіти ув'язнених для суспільства Великобританії показало, що користь від неї удвічі перевищила інвестиції. Таким чином, варто вивчити досвід, якість та ефективність сучасного забезпечення освітою у європейських в'язницях [1, с. 5].

У більшості європейських країн забезпечення освіти та навчання є вимогою, закріпленою у законодавстві. Хоча це загалом відноситься до усіх ув'язнених, у деяких країнах вважають, що тільки деяким групам потрібно надавати освітні можливості або особливий пріоритет (наприклад, підліткам, в'язням з низьким рівнем базових навичок грамотності). В інших країнах ув'язненим надають тільки певні види освіти (наприклад, тільки початкова освіта). Загалом, освіту та навчання у пенітенціарних установах можна поділити на три категорії:

- 1) загальна освіта, тобто, курси з таких предметів, як математика, природничі науки, історія, географія, іноземні мови, базова грамотність тощо;
- 2) професійна освіта та навчання, тобто освіта та навчання, що мають на меті надати учням знання, виробничий досвід, навички та / або компетентності для виконання певного фаху;
- 3) неформальне навчання, наприклад, діяльність у сфері професійного навчання, що не веде до отримання сертифікату державного зразка, деякі види діяльності з галузі мистецтва або ремесла та програми, сфокусовані на особистісних проблемах злочинців, що мають допомагати ув'язненим в усвідомленні та зменшенні агресії, розвитку правильного відношення до зловживання алкоголем чи наркотиками, а також мотиваційні програми спрямовані на підготовку до інтеграції у суспільство після звільнення.

Дані дослідження показують, що участь у освіті та навчанні серед дорослих в'язнів в середньому є меншою ніж 25% у більшості європейських країн. Але дослідження також показує, що в загальному перешкодами для участі у освітніх програмах є брак мотивації та попередній негативний досвід навчання. Відношення до загальної освіти є, таким чином, ключовим викликом у процесі залучення ув'язнених до освіти. В Болгарії, наприклад, система цінностей жінок-в'язнів є однією із причин відмови від освітніх можливостей, які їм пропонують – для багатьох із них «освіта не є їхнім життєвим пріоритетом» [1, с. 24]. У Словенії причини відмови від освіти – це найчастіше брак мотивації, проблеми алкоголізму та наркоманії, а також попередні труднощі у навчанні.

Рекомендації Ради Європи щодо освіти у в'язницях та Європейські правила ув'язнення підкреслюють важливість забезпечення розширених навчальних програм для в'язнів. Такі розширені програми мають забезпечити широкий діапазон можливостей для критичної рефлексії та особистісного розвитку, для розвитку у правопорушників важливих та потрібних знань і навичок та розширення сприйняття їхньої ролі у суспільстві та особистого майбутнього.

Як зазначено вище, базові навички грамотності – це для багатьох в'язнів перша прогалина у навчанні, яку потрібно заповнити. Тим не менше, досвід показує, що для цього потрібно розширити межі базової грамотності, арифметики та мови через включення у процес навчання таких напрямків, як базові знання з охорони здоров'я, особистого розвитку, основ фінансових знань тощо. Навчання в межах такого комплексу перестає сприйматись як шкільні уроки, до яких уже склалося стійке негативне відношення, натомість воно пропонує знання та навички, які можуть допомогти у подальшій реінтеграції. Наприклад, у Великій Британії харитативна організація «Сейф Граунд» (англ. – Safe Ground – «безпечний ґрунт») допомагає ув'язненим формувати навички грамотності у тісному зв'язку із навичками батьківства через засоби драматичного мистецтва для покращення стосунків із їхніми родинами у програмах «Сімейний чоловік» (англ. – 'Family Man') та «Ув'язнені батьки» (англ. – 'Fathers Inside') [6]. Ці курси мають на меті адресну допомогу їхнім учасникам у таких напрямках, як освіта, працевлаштування та особистісний розвиток, а також збереження родинних зв'язків, які відіграють важливу роль у запобіганні повторним ув'язненням.

В документі під назвою «Європейські правила ув'язнення» стверджують, що «ув'язнені із потребами в базовій грамотності в напрямках письма та арифметики, а також ті, кому бракує професійної освіти, повинні мати пріоритет» [7, с. 54]. Натомість опитування, проведені у країнах європейської півночі, свідчать, що більшість ув'язнених, які бажають розпочати освіту у пенітенціарному закладі, віддають перевагу професійному навчанню. Професійно спрямовані курси посідають чільне місце у навчальних програмах, що їх пропонують ув'язненим, бо вони допомагають у доступі до працевлаштування. Але таке професійне навчання паралельно надає також знання, що допомагають у особистісному розвитку, та формуванні функціональних навичок «широкого спектру», які можна застосовувати у домашньому оточенні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, в економічно розвинених країнах Європи освіта та навчання у пенітенціарних закладах набуває особливого значення. Цей процес сьогодні вже не означає лише освоєння навичок функціональної грамотності (тобто, читання, письма та арифметики) чи професійно-технічних навичок. Він повинен містити обидві вище названі складові та, крім того, мотиваційну складову, яка має забезпечити підвищення самооцінки ув'язнених, упевненості у власних можливостях для досягнення життєвих цілей та, як наслідок, конкурентоспроможності на ринку праці після декількох років ізоляції від суспільства, що стрімко розвивається. Саме такі розширені навчальні плани, що містять усі три складові, можуть призвести до повноцінної ресоціалізації та реінтеграції особи, що відбула покарання, у суспільство. Оскільки у різних країнах Європи до навчання у в'язницях існують різні підходи, вважаємо за доцільне подальші дослідження цього питання з метою узагальнення європейського досвіду та використання його в українських пенітенціарних закладах.

Список використаної літератури

1. Hawley J. Prison Education and Training in Europe: Current State-of-play and Challenges / Jo Hawley, Ilona Murphy, Manuel Souto-Otero // Brussels: European Commission, 2013. – 62 p.
2. Council of the European Union. Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning / Official Journal of the European Union, 2011. – 6 p.
3. Council of the European Union. Council Conclusions on investing in education and training - a response to Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes and the 2013 Annual Growth Survey / Brussels, 2011. – 8 p.
4. Mukan N. Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium / N. Mukan, O. Fuchyla // Advanced education, 2016. – 6. – С. 34–39.
5. Закаулова Ю.В. Болонський процес: створення європейського освітнього простору / Ю.В. Закаулова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, 2008. – №55. – С. 161–165.
6. Safe Ground: Programmes & Services [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.safeground.org.uk/>
7. European Prison Rules / Council of Europe, 2006. – 133 p.

References

1. Hawley, J., Murphy, I., Souto-Otero, M. (2013). *Prison Education and Training in Europe: Current State-of-play and Challenges*. European Commission, Brussels.
2. Council of the European Union (2011). Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. Official Journal of the European Union, Brussels.
3. Council of the European Union (2013). Council Conclusions on investing in education and training - a response to Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes and the 2013 Annual Growth Survey. Brussels.
4. Mukan, N., Fuchyla, O. (2016). *Functional literacy learning in the system of adult education in Belgium*, *Advanced education*, 6, 34-39.
5. Zakaulova, Ju. (2008). The Bolonian process: creation of European educational space. *Bulletin of V.N. Karazin Kharkiv National University*, 55, 161–165. (in Ukr.).
6. Safe Ground: Programmes & Services. Retrieved from <http://www.safeground.org.uk/>
7. Council of Europe (2006). *European Prison Rules*, Brussels.

FUCHYLA Olena,

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
National University “Lviv Polytechnics”;

BALATSKA Liubov,

Senior lecturer of Foreign Languages Department,
National University “Lviv Polytechnics”

e-mail: helenfuchyla@gmail.com

SOME ASPECTS OF ORGANIZING ADULT EDUCATION AT PENITENTIARIES IN EUROPE

Abstract. *Introduction.* Adult education and training becomes more and more important under the conditions of modern knowledge society. Persons released after finishing their penitentiary sentence must undergo a hard process of reintegration in society, that is, to find a job and resume relations with their families. So far as the technical progress is continuing, even a few years spent in isolation from society can place obstacles in the way of prisoners' resocialization. Therefore, it is very important to study the experience of the developed European countries in creating environment and opportunities for returning ex-prisoners to society, one of the tools for that being their education and training during serving their sentence.

Purpose. The purpose of the article is to analyse some aspects of adult education in penitential establishments of Europe and find out new examples and possibilities of the provision of education and training in prisons.

Results. Principles of adult education have been developed since the middle of the 20th century. Nevertheless, they have been applied mostly to education and training of law-abiding citizens, and insufficiently to prisoners, because there exist many obstacles on the way of in-prison education in general. These obstacles occur mainly due to prisoners' forced isolation from society in general and from family and labour market in particular. The task of socialization of these people can be resolved by providing a broad curriculum for in-prison education and training including simultaneous acquiring basic literacy skills, vocational skills and motivation. All those are equally important, since prisoners' further reintegration into society cannot be brought into effect without being functionally literate, competitive in labour market and self-esteem in achieving their goals, which should be motivating and real.

Originality. Some aspects of adult education in European prisons have been thoroughly analysed; the approaches to the problem, namely, combined programs with broad curriculum for prisoners, have been described.

Conclusions. Nowadays, in economically developed European countries, education and training in penitentiaries have become particularly significant. This process no longer means simple acquiring skills of functional literacy (reading, writing, counting), or vocational skills. Nowadays, it contains both mentioned above and, in addition, the third constituent part of the process, namely, the development of motivation, which should increase the self-esteem of penitentiary inmates for their further competitiveness on the labour market after several years of isolation from rapidly developing society. Such broad curricula containing all three components can lead to full resocialization of ex-prisoners into society. The generalized experience of different European countries can be extremely useful in Ukrainian penitentiaries, so further research on the problem is advisable.

Key words: adult education; penitentiaries; vocational training; resocialization; broad curriculum; motivation.

Одержано редакцією 15.05.2017
Прийнято до публікації 20.05.2017

УДК 372.881.111.1

ЦВСТАЄВА Олена Вікторівна,

кандидат наук соціальних комунікацій, доцент кафедри іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
e-mail: lenatsw@mail.ru

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНІЧНА ПІДТРИМКА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуті деякі питання організації та проведення самостійної роботи студентів з англійської мови. Основна увага в роботі акцентується на зростанні ролі самостійної роботи студентів у вузі, на питаннях організації самостійної діяльності студента в умовах сучасного розвитку вищої школи, представлені найбільш актуальні аспекти цього виду навчальної активності, такі як цілі і завдання, ефективність, контроль.

Надано теоретичне обґрунтування інформаційно-технологічної підтримки організації самостійної роботи студентів при навчанні іноземної мови. Запропоновані методичні рекомендації для викладачів по роботі з комп'ютерним інструментарієм для розробки навчальних матеріалів та індивідуальних освітніх модулів в рамках інформаційно-технологічної підтримки самостійної роботи студентів при навчанні іноземної мови.

Ключові слова: самостійна робота; іноземна мова; інформаційно-технічна підтримка.

Необхідною компетенцією випускника немовного вузу виступає іншомовна комунікативна компетенція, рівень якої повинен дозволити фахівцям знати іноземну мову в обсязі, необхідному для отримання інформації професійного змісту із зарубіжних джерел; володіти навичками загального і професійного спілкування іноземною мовою.

У формуванні іншомовної комунікативної компетенції студентів значний дидактичний потенціал мають інформаційні технології, що дозволяють залучити учнів в іншомовну професійну діяльність, розвивати мовні навички та мовні вміння, користуватися електронними довідковими матеріалами, словниками.

Ефективність застосування інформаційних технологій у навчанні іноземної мови реалізується в процесі організації самостійної роботи студентів. Інформаційні технології забезпечують кожного студента індивідуальним робочим методом при виконанні практичних робіт, інформаційними ресурсами, методичними і контролюючими матеріалами, тимчасовими ресурсами, можливістю індивідуалізації та диференціації процесу навчання (індивідуальні плани підготовки), високою мотивацією роботи з сучасними інформаційними технологіями.

Однією з основних завдань є підвищення ролі самостійної роботи студентів та посилення відповідальності викладачів за розвиток навичок самостійної роботи, за стимулювання професійного зростання студентів, виховання їх творчої активності та ініціативи. Самостійна робота студентів на сучасному етапі націлена не тільки розвиток предметних знань, умінь і навичок, а й професійної компетентності, що розглядається як характеристика готовності до вирішення професійних завдань. Самостійна робота повинна бути орієнтована на засвоєння студентами прийомів пізнавальної діяльності. У той же час самостійна робота, її планування, організаційні форми і методи, а також система відстеження результатів ще не в повній мірі досліджені в педагогічній теорії в контексті модернізації освіти.

Загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльні, методичні, логічні та інші аспекти планування і організації самостійної роботи студентів розглядаються в роботах Л.Г. Вяткіна [1], М.Г. Гарунова [2], К.Б. Єсипович [3], П.І. Підкасистого [4], Р. Ahrens [5], J. Alderson, C. Clapham and D. Wall [6], R. Ellis [7], T. Wright [8] та ін.

Особливо значуща проблема організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови на немовних факультетах. Це обумовлено малою кількістю аудиторних годин, наявністю студентів з різним початковим рівнем володіння мовою, різним ступенем

мотивації і ступенем сформованості навчальних умінь і навичок, різними психофізіологічними особливостями. Більш того, зараз поставлено завдання розвитку у більшості учнів комунікативних мовних компетенцій, що вимагає зміни підходу до організації самостійної роботи. Ефект від самостійної роботи студента можна отримати тільки в тому випадку, коли вона організовується і реалізується у навчально-виховному процесі в якості цілісної системи, що пронизує всі етапи навчання студентів у виші. Така система на сучасному етапі повинна включати інформаційну комп'ютерну підтримку.

Різні аспекти інформатизації навчання іноземним мовам розглядали М.А. Акіпова [9], І.В. Дмитрієв [10] та ін.

Впровадження засобів інформаційних технологій дозволить вирішити такі актуальні для методики навчання іноземних мов проблеми як: проблема контролю, індивідуалізації та комфортності навчання іноземних мов, нелінійна подача інформації, облік різних типів сприйняття при навчанні іноземної мови, відсутність мовного середовища. Використання інформаційних технологій дозволяє забезпечити вивчення іноземних мов в індивідуальному темпі, підвищити самостійність і відповідальність студента, вибудувати навчання іноземних мов відповідно до інтересів і цілей кожного студента, ввести в навчання іноземних мов міжкультурний компонент.

Мета статті: виявлення можливостей засобів інформаційних технологій для підтримки діяльності викладача з метою підвищення якості самостійної роботи студентів при навчанні іноземної мови.

Об'єктом вивчення є організація самостійної роботи студентів в умовах розвитку інформаційного освітнього простору.

Самостійна робота, яким би видом діяльності вона не була (творчим або нетворчим, під керівництвом викладача або без нього) розуміється як свідомо, що перетворює діяльність, спрямована на придбання нових знань по досліджуваному предмету [13]. Самостійність розглядається як один з компонентів структури пізнавальної активності по засвоєнню нових знань і виробленню вміння їхнього творчого застосування; тобто така діяльність, при якій у студента проявляється здатність ставити і вирішувати різноманітні пізнавальні та практичні завдання.

З огляду на актуальність підготовки фахівців зі знанням іноземної мови, можна виділити наступні цілі самостійної навчальної діяльності:

1) оптимізація процесу навчання іноземної мови з точки зору економії аудиторного навчального часу. Це обумовлено малою кількістю аудиторних годин, наявністю студентів з різним початковим рівнем володіння мовою, різним ступенем мотивації та ступенем сформованості навчальних умінь і навичок, різними психофізіологічними особливостями;

2) формування у студента так званої самоосвітньої компетенції, тобто здатності здобувати знання з іноземної мови, підтримувати та підвищувати рівень в процесі самоосвіти;

3) підвищення якості засвоєння запропонованого навчального матеріалу;

4) актуалізація й активізація пошуку нових знань які навчаються із застосуванням сучасних інформаційних технологій, одержуючи тим самим доступ до новітніх національних і світових наукових здобутків;

5) розвиток творчого характеру пізнавальної діяльності з тим, щоб в програмному матеріалі, обов'язковому для вивчення, студент міг знайти ті аспекти, які найбільш цікаві для нього як індивідууму.

Самостійна робота студента буде ефективна, якщо вона особистісно-значима для того, хто навчається та високомотивуюча. При такому підході викладач бере участь у самостійної діяльності студента опосередковано, через створення оптимальних умов її виконання, за допомогою індивідуалізації самостійної роботи через розробку системи різнорівневих завдань, що дозволяють максимально самореалізуватися кожному студентові.

Ефективність самостійної роботи студента забезпечується виконанням наступних умов:

1) методично обґрунтована організація аудиторної та позааудиторної роботи студента. Важливо поступово змінювати відносини між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачеві належить активна творча позиція, а студент найчастіше підпорядкований,

то в міру просування до старших курсів ця послідовність повинна деформуватися у сторону спонукання студента працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти;

2) здійснення моніторингу результатів самостійної роботи;

3) забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи у процес творчий. В ході виконання завдань самостійної роботи студент повинен вчитися мислити, аналізувати завдання, ставити завдання, вирішувати виникаючі проблеми, тобто процес самостійної роботи поступово повинен набувати творчий характер.

Успіх в організації та управлінні самостійною роботою студента неможливий без чіткої системи контролю над нею. Контроль на всіх етапах навчання повинен носити плановий систематичний характер.

Форми його можуть бути самими різними:

- вхідний контроль знань і умінь студентів при початку вивчення матеріалу;
- поточний контроль, тобто регулярне відстеження рівня засвоєння матеріалу;
- проміжний контроль після закінчення вивчення розділу або модуля курсу;
- самоконтроль, здійснюваний студентом в процесі вивчення дисципліни при підготовці до контрольних заходів;
- підсумковий контроль з дисципліни у вигляді заліку або іспиту;
- контроль залишкових знань і умінь через певний час після завершення вивчення дисципліни [14].

Контроль може бути груповим і індивідуальним.

Застосування інформаційних технологій в самостійній роботі студентів вишу при навчанні англійської мови покликана підвищити рівень мовної підготовки фахівців за допомогою формування іншомовної комунікативної компетенції в єдності складових її компонентів: лінгвістичної, тематичної, соціокультурної і компенсаторної компетенції, забезпечити інтенсифікацію самостійної роботи студентів.

Впровадження інформаційних технологій в самостійну роботу спричиняє суттєву зміну традиційного іншомовного освітнього процесу. Традиційна організація самостійної роботи будується на відпрацюванні вивченого матеріалу, повторенні, узагальненні; сприяє формуванню лінгвістичної і тематичної компетенцій. В умовах використання інформаційних технологій самостійна робота орієнтується на формування і розвиток іншомовної комунікативної компетенції в єдності її складових, сприяє формуванню професійної компетенції майбутніх бакалаврів, компетенції використання інформаційних технологій у майбутній діяльності. Самостійна робота студентів з використанням інформаційних технологій передбачає активну позицію студента, готового і здатного до самонавчання.

Умовами ефективного використання інформаційних технологій є:

1) Достатній рівень комп'ютерної грамотності студентів.

Володіння знаннями та вміннями використання інформаційних технологій в освітніх цілях на достатньому рівні забезпечує освоєння які навчаються системи базових знань і оволодіння наступними вміннями: оперувати різними видами інформаційних об'єктів, розпізнавати і описувати інформаційні процеси в різних системах, використовувати готові інформаційні моделі, оцінювати достовірності інформації, зіставляючи різні джерела; створювати інформаційні об'єкти складної структури; переглядати, створювати, редагувати, зберігати записи в базах даних, отримувати необхідну інформацію за запитом користувача; дотримуватися правил техніки безпеки при використанні засобів інформаційних технологій.

2) Достатній рівень комп'ютерної грамотності викладачів іноземної мови. Володіння інформаційної компетенцією є невід'ємною складовою професійної компетенції викладача вишу.

3) Наявність технічних ресурсів. Ця умова реалізується в індивідуальній забезпеченості студентів комп'ютерною технікою та доступом до мережі Інтернет, а також наявністю ресурсів вишу.

Застосування персонального комп'ютера в якості інструменту підтримки професійної діяльності викладача іноземної мови дозволяє не тільки більш ефективно працювати з навчальними матеріалами, а й оптимізувати навчальний процес шляхом систематичної реєстрації його параметрів і створення банків даних по кожному конкретному учневі і групі

учнів в цілому (відомості про вихідний рівень знань, результати поточного контролю, середній бал, дані про переважне темпі роботи і т.п.).

Як засіб технічної підтримки діяльності викладача персональний комп'ютер відкриває широкі перспективи в удосконаленні організації процесу навчання, більш того, деякі організаційні форми навчального процесу не можуть бути реалізовані без його використання. Тільки локальні комп'ютерні мережі і телекомунікаційні засоби дають можливість організувати в режимі реального часу колективну творчу роботу над спільним проектом учнів з різних навчальних закладів. При цьому процес колективної творчості дозволяє не тільки підвищити рівень мотивації до вивчення іноземних мов, а й зробити завдання, наприклад з навчання писемного мовлення, справді комунікативним. Іншою специфічною комп'ютерної формою освіти є дистанційне навчання, перевагою якого є те, що воно дає можливість вивчати іноземних мов з викладачем тим категоріям людей, які виключені навіть з заочної форми навчання (інваліди, особи, які проживають у віддалених і важкодоступних районах).

Таким чином, для навчального застосування ПК як інструменту діяльності забезпечує звільнення від рутинної роботи, можливість постійного вдосконалення навчальних матеріалів, оперативного контролю за ходом навчального процесу щодо конкретного учня чи групи учнів в цілому, впровадження нових організаційних форм навчання.

Висновки. Сучасні інновації висувають нові вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Наявність загальних і професійних компетенцій у бакалаврів і магістрів має забезпечити їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Володіння англійською мовою, на сьогоднішній день, виступає необхідною компетенцією фахівця. Рівень володіння іноземною мовою повинен сприяти отриманню інформації професійного змісту із зарубіжних джерел; здійсненню загального і професійного спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формі.

Сучасне освітнє середовище вишу зміщує акценти процесу навчання іноземної мови в сторону самостійної роботи. Інформаційні технології виступають ефективним засобом організації самостійної роботи, здійснення контролю самостійної діяльності студентів, оптимізації процесу формування іншомовної комунікативної компетенції, реалізують індивідуальну і професійну спрямованість іншомовної освіти у вузі. Особливо гостро проблема організації СРС стоїть при вивченні іноземної мови на немовних факультетах. У даній ситуації доцільно використання інформаційних комунікаційних технологій, які мають ряд очевидних переваг перед усіма іншими засобами навчання.

Список використаної літератури

1. Вяткин Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога: учеб. пособие / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева. – Саратов : Науч. кн., 2001. – 198 с.
2. Гарунов М. Развитие творческой самостоятельности специалиста / М. Гарунов // Высшее образование в России. – 1998. – № 4. – С. 83–86.
3. Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К.Б. Есипович. – М. : Просвещение, 1988. – 190 с.
4. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
5. Ahrens P. Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognition / P. Ahrens // TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language, Volume 10, Number 1, June 2006. Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej37/a3.html>
6. Alderson J. Language Test Construction and Evaluation / J. Alderson, C. Clapham, D. Wall. – Cambridge University Press, 1995. Retrieved from <https://ru.scribd.com/document/327159359/J-Charles-Alderson-Caroline-Clapham-Dianne-Wall-Language-Test-Construction-and-Evaluation-Cambridge-Language-Teaching-Library-Cambridge-Universit>
7. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford University Press, 1994. Retrieved from. <https://escholarship.org/uc/item/6wg540t3.pdf>
8. Wright T. Roles of Teachers and Learners / T. Wright. – Oxford University Press, 1987. Retrieved from perlinguam.journals.ac.za/pub/article/viewFile/467/504.
9. Аكوпова М.А. Теория и методология реализации личностно ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М.А. Аكوпова. – СПб., 2004. – Режим доступа: dlib.rsl.ru/loader/view/01002668723?get=pdf
10. Дмитриев И.В. Технология организации самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий [Электронный ресурс] / И.В. Дмитриев // Ученые записки университета

имени П.Ф. Лесгафта: Научно-теоретический журнал. – 2009. – № 11(57). – Режим доступа: lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/2749

11. Dudeney G. *The Internet and the Language Classroom: A Practical Guide for Teachers*. 2nd edition./ G. Dudeney. – Cambridge University Press, 2007.
12. McPherson D. *EFL and the Internet: a Workshop for Teachers* [Electronic Resource] / D. McPherson // University of Wollongong/ – Access mode: <http://www.uow.edu.au/itc/welc/page6.htm>
13. Кучеряну М.Г. Самостоятельная работа студентов в высших учебных заведениях Великобритании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / М.Г. Кучеряну. – Ярославль, 1997. – 19 с.
14. Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / Е.А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 316 с.

References

1. Vyatkin, L.G., Olneva, A.B. (2001). *Development of cognitive independence and creative activity of the teacher: a textbook*. Saratov: The scientific book. (in Rus.).
2. Garunov, M. (1998). Development of the creative independence of a specialist. *Higher education in Russia*, 4, 83–86. (in Rus.).
3. Esipovich, K.B. (1988). *Management of the cognitive activity of students in the study of foreign languages in secondary schools*. Moscow: Enlightenment. (in Rus.).
4. *Pedagogy*. (1998). Textbook for students of pedagogical universities and teacher training colleges. In P.I. Pidkasty (Ed.). Moscow: The Pedagogical Society of Russia. (in Rus.).
5. Ahrens, P. (2006) Language Learning Experience as a Contributor to ESOL Teacher Cognition, *TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second Language*, 10, 1, June. Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej37/a3.html>.
6. Alderson, J., (1995) Clapham, C., and Wall, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://ru.scribd.com/document/327159359/J-Charles-Alderson-Caroline-Clapham-Dianne-Wall-Language-Test-Construction-and-Evaluation-Cambridge-Language-Teaching-Library-Cambridge-Universit>
7. Ellis, R (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/6wg540t3.pdf>
8. Wright, T (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford University Press. Retrieved from perlinguam.journals.ac.za/pub/article/viewFile/467/504.
9. Akopova, M.A. (2004). *Theory and methodology of implementing a person-centered approach in the context of selecting additional educational programs*. (Doctor of Sciences Dissertation). St. Petersburg. Retrieved from dlib.rsl.ru/loader/view/01002668723?get=pdf
10. Dmitriev, I.V. (2009). The technology of independent work of students using information technology. *Scientific notes of the University named after P.F. Lesgafta: Scientific and Theoretical Journal*, 11 (57). Retrieved from lesgaft-notes.spb.ru/ru/node/2749 (in Rus.).
11. Dudeney, G. (2007). *The Internet and the Language Classroom: A Practical Guide for Teachers* Gavin Dudeney. 2nd Edition. Cambridge University Press.
12. McPherson, D. (2002). *EFL and the Internet: a Workshop for Teachers*. Retrieved from <http://www.uow.edu.au/itc/welc/page6.htm>
13. Kucherianu, M.G. (1997). Independent work of students in higher educational institutions of Great Britain. (Ph.D Dissertation). *Thesis*. Yaroslavl. (in Rus.).
14. Podolskaya, E.A. (2009). *Pedagogy and psychology of higher education: a textbook*. Kharkov: Publisher of the NUA. (in Rus.).

TSVETAIEVA Olena,

PhD in Social Communications, Associate Professor of Foreign Languages Department for Engineering-and-Natural Specialties,

Oles Honchar Dnipro National University

e-mail: lenatsw@mail.ru

INFORMATION-AND-TECHNICAL SUPPORT OF A TEACHER'S ACTIVITIES IN THE ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. Introduction. One of the main objectives is to increase the role of independent work of students and strengthen responsibility teachers for the development of independent work by stimulating the professional growth of the students and bringing up their creative activity and initiative. The independent work of students at this stage aims not only to develop subject knowledge and skills, but also professional competence, regarded as a characteristic readiness to resolve professional problems.

Purpose is the detection capabilities of information technologies for the support the activities of teachers to improve the quality of students' independent work in learning a foreign language.

Results The effectiveness of independent student's work is provided by the following conditions:

1) *methodically reasonable organization of classroom and extracurricular student work.*

2) *monitoring the results of independent work;*

3) *providing students with the necessary teaching materials to transform the process of independent work in the creative process.*

The success of the organization and management of students' independent work is impossible without a clear system of control. The control at all stages of education must be planned and systematic.

The terms and conditions of the effective use of information technology are:

1) *a sufficient level of computer literacy of students,*

2) *a sufficient level of computer literacy of teachers of foreign languages,*

3) *the availability of technical resources.*

The use of a personal computer as an instrument of supporting the professional activity of the teacher of a foreign language can not only work more effectively with educational materials, but also to optimize the learning process by systematically registering its parameters and create data banks on each individual student and the group of students in general (information initial level of knowledge, the results of this monitoring, the average score given for the preferential rate of work, etc.).

Conclusion. Modern educational environment in the university shifts the emphasis of foreign language learning process towards independent work. Information technologies serve the effective means of self-organization, self-monitoring of students, streamlining the process of formation of foreign language communicative competence, implement individual and professional orientation of foreign language education at the university.

Key words: independent work; foreign language; information and technical support

*Одержано редакцією 23.04.2017
Прийнято до публікації 28.04.2017*

UDC 378.14

TSYMBAL Oksana,

PhD, associate professor of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy
e-mail: kseniya_ua@yahoo.com

THE USAGE OF THE LAW OF REQUISITE VARIETY IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS

У статті порушено питання керування навчальним процесом на засадах системного підходу, використовуючи закон кібернетики. Системний підхід дозволяє розглянути освітній процес як цілісну систему, а студентів і викладачів як її елементи. Автор вдався до спроби застосувати кібернетичний закон Ешбі для усвідомлення способів управління навчальним процесом і оцінки їх ефективності та перспектив.

***Ключові слова:** системний підхід; освітня система, керуюча та керована підсистеми, зворотній зв'язок; закон необхідної різноманітності.*

Introduction. University education is distant perspective oriented, aimed at training of future specialists for their professional career. The aim is the students' training for dealing with a problem that does not match the one being solved at the moment, the formation of their professional thinking, the development of students through the process of studying.

According to the systematic educational approach, education is a complete system consisting of interrelated elements that form a particular set thanks to the internal relations between them, such as: a) *content of education*, including an academic subject in which materials are systemized for students' mastering; b) *teaching*, which means all the activities of a teacher to form the students' motivation system for studying, explanation of the subject, students' work organization, administration and management of their individual work aimed at the study and usage of the acquired knowledge, testing and evaluation of students' skills and knowledge; c) *studying process*, which includes different activities of the students which take part in the acquiring and using their knowledge, especially their mental and physical activities; d) *material means of studying* (text books, course books, technical equipment, etc.).

In this scientific research we are interested in two active elements of the abovementioned system – the *teacher* and the *student* – the elements which fulfill its functioning, are the subjects of educational process and pedagogical interaction, the elements which either direct or are under the managerial influence. The results of the latest researches and publications on the effectiveness of the educational management show that this issue is a complex one and depends on the structure of the educational systems, its elements and their correlations, their development and the timeliness of their changes. These issues are analyzed in the works of M. Burda, I. Zaziun, V. Kremen, V. Luhovyi, V. Lutai, S. Nikolaienko, V. Olijnyk, O. Savchenko, M. Yarmachenko and others.

Purpose. The aim of the article lies in the reasoning of the Law of Requisite Variety relevance in the educational management and in the identifying of the ways of increasing its effectiveness.

Results. Any outside influence on the system aiming to support or change its algorithm of functioning is called management. In the context of studying, as well as in any other managed processes, the system of purposeful influences is implemented, the result of which is the transformation of students' activities, acquiring a certain system of skills and knowledge by them. This transformation must be most effective.

So, basing on the systematic approach to the educational process and the main goal of education, from the point of view of the effective process management, let's try to define the Law of Requisite Variety (Ashby's Law): management efficiency is reached when the variety of influences of a managing subsystem exceeds the variety of displays of the managed (guided) subsystem [1]. In other words, the managing system must have the opportunity to change its state in reply to the possible transformations of the object of management; the variety of changes of the object of management requires the corresponding variety of the possible states of the managing system. If such an adequacy is absent in the system, it is the consequence of an insufficient variety of the elements in the organizational structure of the mentioned parts. That means, such a managing system will be ineffective, being not able to match the tasks of management which are to be solved. The state of the accordance of the mentioned subsystems is not permanent, that is why the process of their harmonizing is realized permanently. The law of necessary variety has a fundamental value for the development of an optimal structure of the managing system. It is carried out and has a fundamental value not only for some technical systems, but for other complex systems, such as biological, economic, social and others as well. Although the quantitative estimation of necessary variety is difficult to apply for such systems, it is still desirable to take this law into account at a qualitative level.

The system which is managed by a higher system (a student, his/her knowledge, skills, studying experience) is in one state until its normal functioning needs a special (new) managing influence. If such an influence is needed, it means that the object has transformed into a new state (the student has acquired new knowledge, learnt something, developed his level of experience). Every time when there is a contradiction between the managing structures and the increased level of variety of the managed system, there is an inevitable loss of management efficiency. Thus, management can be effective only if a subsystem that manages (teachers, forms and methods of pedagogical activities, teachers' experience) exceeds the subsystem which is managed by it (students' knowledge, skills, studying experience).

Several ways to improve management organization that give an opportunity to bring both the managed and the managing systems to balance have been developed. It is highly probable, that they can be applied for the sphere of the educational management as well. The increase of the power of management mechanisms due to the increase of quantity of the managerial staff, mechanization and automation of management in the educational process have been used for a long time and are implemented in the sphere of computer technologies as well as by means of involvement extra human recourses. However, the mechanism of management as a system is artificial, not capable of generating the new higher level proof forms. Therefore, to work out the problem of matching the varieties of the managing and the managed subsystems by the permanent increase of the level of variety of managing structures is impossible [2]. At some moment the structure's optimization becomes the real result of its functioning. As a result the level of non-coincidence of the aims of the system's components with the aims of the higher level system (emergency) starts to increase. The so called process of the system degeneration then takes place.

Moreover, there is a fundamental limit of the increase of the level of the managing systems variety – the so called «fragility of the good» principle which states that the more complicated organization of the artificial system is, the more likely it is to lose its integrity [2].

There is a variant of management which creates a simple and comfortable mechanism for the limitation of the managed system variability. It could be acceptable, if the managed system did not change, or its changes took place only in the pre-arranged limits. We must mark though that the aim of the students studying at higher education establishments is their development, formation of their professional thinking, it is all about their internal changes. This very feature does not give invariance to the managed subsystem. According to the law of «necessary variety», such a variant will not only fail to provide effective management of educational process, but also entail an opposite effect – it will destabilize the whole system. Education loses its sense in that case.

Organizational and meaningful simplification of the subsystems or decreasing of the level of requirements to the management will not solve the above mentioned problem either. Reduction of the number of the constantly regulated features of the managed system (the level of students' skills and knowledge, the quality of teaching, the simplification of forms and methods of education) is not always desirable taking into account the quality of the result [3]. The reason is still the same – the subsystem changes permanently. There is a possibility to diversify and improve the managing system through the increase of forms, methods, and technologies in educational process. It is the most common method to attain balance of the mentioned subsystems. However, there is a certain kind of the limitation of these systems. It might happen the way that at some point the system variety fails to possess the variants which have not been applied yet, or they lose their relevance and efficiency.

To check efficiency of the management influence one needs a feed-back. Without the very feed-back between the connected and interacted elements, parts or systems the organization of the effective management on the scientific principles is impossible [4]. All organized systems are open, and the state of their being closed is provided only through the direct influence and the feed-back. A necessary condition of their effective functioning is the feed-back that signals about the attained result. Any of the above mentioned methods of harmonizing the variety of management influencing the managed subsystem leads to a corresponding reaction. On the basis of this information the influence of the managing subsystems is usually corrected. The examination of this reaction gives possibility either to accept this influence as effective, or change it to a more effective one. That means, the feed-back itself makes the system flexible and capable of stable functioning in certain terms. If the changes of conditions influence the structure of the system, the function of its separate elements, then feed-back will even all forces that operate in the system, restoring it to a state of relative dynamic harmony according to the changeable conditions or even resulting in the creation of a new balanced system. The role of a feed-back is very important, it lies in the restoration of the system's normal functioning, damaged by external and internal factors, in the capacity of the systems for self-regulation and self-organization (adaptation).

So, how can the desirable or optimal variety of managing subsystem be reached? The one which will be relevant at the present level of educational system development. Modern educational theories are grouped according to its two main qualities. Firstly, education is viewed as a process of studying management. Secondly, it is understood as a process of revealing of students' cognitive skills, formation of their skills to acquire knowledge individually [5]. The way of a personality's self-realization in the educational process, their professional development, that is expressed in the student's ability to adapt themselves to a constantly changing educational and sociocultural situation, their necessity to reveal their ambitions, independently organize cooperation with a teacher, their realization of the responsibility for creating conditions for of their own progress become of a special importance.

That means, that the acceptable and reliable method of matching the managing subsystem with the managed one is the self-organization of the management objects by limiting the controlled features and creating self-regulated subsystems or elements. Education organized that way is directly oriented on a student's personality development as a subject of creation of their own professional competence, spheres of their psychical and spiritual development. They really create themselves and the educational space that grows a meaningful part of their life, form their own life

principles, positions, priorities. Moreover, the realization of self-organization in the educational process helps a student to determine their educational needs and fulfill them.

Educational management must express itself in the creation of conditions for the development of needs, motives and aims of a student's activity. Management inflexibility must gradually diminish and cause the students to self-govern on the basis of their personality progress. Management should be implemented in terms of actualization of mental abilities of students.

Taking into consideration the above-mentioned facts, one may make the following conclusion: to provide an effective educational management on the basis of matching the managing subsystem (where the subject is a teacher) with the variety of the managed subsystem (where the subject is a student) it is necessary to make a transmission of part of administrative (management) functions from a teacher to a student.

However, it's not only the managing subsystem variety which increases as a result of this process, but it's also about the managed subsystem variety to develop, causing in course of time the necessity of transmission of certain administrative functions. In the hierarchically greatest system there is a disintegration of it's strictly organized centralized management structure. Weakening or complete shutting down of an ineffective management results in the Ashby's Law of necessary variety take place. The active self-organization of new subsystems grows within the system, because the basic system goal of any structure is to support its functioning. Due to the subsystems' primitive multiplicity, relative autonomy, its comparatively big amount of freedom levels and the existence of competition, these systems survival depends mainly on the achievement of the maximal efficiency of their functioning. There is an increase of both the managing subsystem variety and the managed one, which in course of time predetermines the necessity of transmission of certain administrative functions once again [6].

This process is absolutely objective, unavoidable causing development of models, where educational management is transferred from a teacher to a student. From our point of view, such a conclusion goes with the higher education management, the result of which is the increase of universities' self- management.

Michio Kaku [7], the professor of theoretical physics, the teacher known in the world for anticipating the results of the scientific progress and expressing his opinion on education, marks that it is not needed to overload the students with unnecessary knowledge, the basic percent of which, as practice shows, is not used afterwards. Mental reserve revealed from unnecessary information makes reorientation on the development of the ability to think, analyses, argue and make right decisions. To reach a real success, it is needed to develop those skills, which robots have no access to, those are creativity, imagination, being ambitious and leader-minded. Management of educational process gives massive basis for these skills development.

Originality. Thus, the Ashby's Law can be applied in the educational system for determination of an optimal correlation of variety of both the managing and managed subsystems, that helps to see the reasons of disadvantages of the system's functioning and the ways of elimination those disadvantages, and is the necessary condition of the system's efficiency.

Conclusion. Further research will be the empiric determination of efficiency of each mentioned means of harmonizing both the managed and the managing subsystems in the context of educational process management.

References:

1. Эшби У. Р. Введение в кибернетику / У. Р. Эшби . – М. : Изд-во иностранной литературы, 1959. – 432 с.
2. Арнольд В. И. Теория катастроф / В. И. Арнольд . – [3-е изд. доп.]. – М. : Наука, 1990.– 127 с.
3. Закон необходимого разнообразия [Электронный ресурс] // Языки программирования. – Режим доступа : http://life-prog.ru/1_27396_zakon-neobhodimogo-raznoobraziya.html.
4. Законы и принципы кибернетики, применяемые в управлении организациями [Электронный ресурс] // Университет ИТМО. – Режим доступа : http://de.ifmo.ru/bk_netra/page.php?index=16&tutindex=3.
5. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова. – М. : Наука, 1981. – 364 с.
6. Пастовенський О.В. Тенденції розвитку системи управління загальною середньою освітою в умовах зростання різноманітності освітніх систем / О.В. Пастовенський. – Вісник Житомирського державного університету : [зб. наук. ст]. Сер. Педагогічні науки. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – № 61. – С. 106–109.
7. Michio K. Physics of the Future: How Science Will Shape Human Destiny and Our Daily Lives by the Year 2100. – New York: Doubleday, 2011. – 416 p.

References

1. Ashbi, W.R. (1959). *The Introduction into the Cybernetics*. Moscow: Foreign Literature Publishing House (in Rus.).
2. Arnold, V.I. (1990). *The Theory of Disasters*. 3rd ed. Moscow: Science Publishing House. (in Rus.).
3. The Law of Requisite Variety. Retrieved from http://life-prog.ru/1_27396_zakon-neobhodimogo-raznoobraziya.html.
4. ITMO University. Laws and principles of cybernetics used in organization management. Retrieved from http://de.ifmo.ru/bk_netra/page.php?index=16&tutindex=3.
5. Antsyferova, L.I. (1981). *Psychology of personality development*. Moscow: Science Publishing House. (in Rus.).
6. Pastovens'kyi, O.V. (2012). The Tendencies of the Secondary Education Management System Development in the Conditions of the Educational Systems Variety Increase. *Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogic Science Series*, 61, 106–109. (in Ukr.).
7. Michio, K. (2011) *Physics of the Future: How Science Will Shape Human Destiny and Our Daily Lives by the Year 2100*. N.Y.: Doubleday. (in Eng.).

TSYMBAL Oksana,

Ph.D, associate professor of High School Pedagogy and Educational Management Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy
e-mail: kseniya_ua@yahoo.com

THE USAGE OF THE LAW OF REQUISITE VARIETY IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract *Introduction.* Nowadays education aimed at training of future specialists for their professional career. According to the systematic educational approach, education is a complete system consisting of interrelated elements that form a particular set.

Purpose lies in the reasoning of the Ashby's Law relevance in the educational management and in the identifying of the ways of increasing its effectiveness.

Results. The article investigates the question of educational process management based on the systematic approach using cybernetic law. The author tried to apply the Ashby's Law for the realization of the methods of educational management and the estimation of their efficiency and prospects.

According to Ashby's Law, the system of educational process management is in its harmonized state and is effective, when the variety of the managed subsystem is less than the variety of the managing one. Such a state is shift, that is why one can find four methods to reach it:

1) to limit variability of the managed system (clear limits of development, there can be no more and no less variants than those given by the managing system, creativeness and initiativeness have no place to develop, studying process is reproductive);

2) to organizationally and meaningfully simplify the systems or decrease the level of requirements to the educational management (reduction of number of the constantly controlled and managed features of the subsystem which is managed by a higher subsystem);

3) to increase the level of variety of administrative structures (to artificially increase its number) or increase the forms, methods and technologies of management (in that case a formal lack of such methods takes place);

4) to self-organize the management objects through limitation of the controlled features creating self-regulated and self-managed subsystems or elements. We consider the transmission of some administrative functions from a teacher to a student to be the most effective way that is relevant to the nowadays level of educational system.

Conclusion. The Law of Requisite Variety can be applied in the educational system for determination of an optimal correlation of variety of both the managing and managed subsystems.

Key words: systematic approach; the Law of Requisite Variety; educational system; managed and non-managed subsystems; feedback.

Одержано редакцією 27.04.2017
Прийнято до публікації 10.05.2017

УДК 159.972

ЧЕРНЯКОВА Олеся Володимирівна,кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
e-mail: kpn2010z@mail.ru**ОТЧИЧ Ліана Миколаївна,**студентка 4 курсу факультету початкової, технологічної та професійної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
e-mail: liana2996@mail.ua**ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГА**

У статті розглядається проблема синдрому «професійного вигорання» педагогів. Розкривається сутність й особливості поняття «професійне вигорання», простежується його зв'язок з поняттям емоційного вигорання. Визначаються причини, що призводять до порушень емоційного стану, та наслідки цього порушення. Надається інформація про ознаки професійного та емоційного вигорання. Знати причини та симптоми ще недостатньо для того, аби уникнути проблеми професійного вигорання, а тому в статті пропонуються деякі поради, що можуть бути використані з метою профілактики та корекції вигорання.

***Ключові слова:** професійне вигорання; емоційне напруження; хронічний стрес; профілактика; корекція; профілактична програма; фізичні та психосоціальні ресурси.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується постійним безперервним розвитком соціально-економічної сфери, швидким темпом життя, високим рівнем інформаційного навантаження. Усі ці та багато інших факторів повсякденного життя призводять до перенавантаження психоемоційної сфери особистості. Психоемоційні розлади погіршують адаптаційні можливості та соціальне функціонування людини, негативно впливають на якість життя. Педагог – професія підвищеного ризику. У сучасних умовах реформування освіти одне з першочергових завдань пов'язане із забезпеченням кадрів, підготовкою спеціалістів у сфері освіти. Говорячи про професіональну кваліфікацію, моральні якості вчителя, треба зазначити, що його професійне життя напряму пов'язане зі здоров'ям. Синдром професійного вигорання педагогів – поширена проблема ХХІ століття.

Висока емоційна залежність, суворі часові рамки діяльності (урок, чверть, рік), організаційні моменти педагогічної діяльності (навантаження, розклад, кабінет), постійне реформування системи освіти і відповідальність перед адміністрацією, батьками і суспільством в цілому за результат своєї праці провокує виникнення невротичних розладів і психосоматичних захворювань. У практиці освітніх установ виникає проблема професійної дезадаптації як відображення особистісних протиріч між необхідною від педагога мобілізацією і наявністю внутрішніх енергоресурсів, що викликають досить стійкі негативні (часто неусвідомлювані) психічні стани, які проявляються в перенапруженні і перевтомі [1]. У зв'язку з цим постає необхідність вивчення даного питання, що й зумовлює **актуальність даної статті.**

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема вигорання спеціалістів, які працюють в соціальній сфері, зацікавила дослідників ще на початку 1950 років. Сам термін «вигорання» вперше з'явився в літературі в 1974 році завдяки американському психологу Х. Дж. Фрейденбергеру. Питанню вигорання присвячені численні роботи таких зарубіжних і вітчизняних авторів, як К. Маслач, С. Джексон, В. Е. Орел, Н. Водопьянова, Е. Старченкова, Л. І. Анциферова, В. В. Бойко, Т. В. Копилова, А. Б. Леонова, С. Г. Нікіфоров, Т. В. Форманюк, Д. Шульц та ін. Центральне місце в розвитку вигорання як наукової концепції зайняли роботи К. Маслач і її колег (С. Джексон, А. Пайнс). Розроблені ними моделі вигорання послужили основою для проведення подальших досліджень феномена.

З перших кроків психології на «виробництві» особлива увага приділяється питанням адаптації та дезадаптації людей в рамках різних професій, проблемам втоми і станів нервово-психічної напруженості (Шафранова, 1925; Психологія стомлення, 1929; Праця і здоров'я ..., 1985; Платонов, 1970; Донська, Лінчевський, 1979; Ванштейн, 1967) [2, с. 7].

Психологами була проведена велика робота в області виявлення причин професійного вигорання, механізмів цього явища. Одна питання подолання цієї проблеми, особливо працівниками сфери освіти, залишається ще не до кінця вивченим.

Мета статті – розкрити сутність й особливості професійного вигорання та визначити шляхи попередження професійного вигорання педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сьогоднішній день синдром «вигорання» включає більше 100 симптомів. Вигорання – це відповідь на хронічний емоційний стрес, що включає три компоненти: емоційний і / або фізичне виснаження; зниження робочої продуктивності; деперсоналізацію, або дегуманізацію, міжособистісних відносин. Серед найбільш характерних наслідків «вигорання» виділяють: деформацію Я-концепції (підвищення негативізму по відношенню до «Я»), безглуздох, цинічність, підозрілість, депресію, надзвичайну довірливість, ригідність і різні форми дезадаптації, які безпосередньо відносяться до психо-соціального здоров'я особистості [3, с. 549–550].

Важливим питанням, яке стосується попередження професійного вигорання, є питання фізичних і психосоціальних ресурсів. Ресурси подолання вигорання як стрес-синдрому можуть розглядатися в аспекті такої базової характеристики особистості, як стресостійкість. Під стресостійкістю особистості на соціальні-психологічному рівні розуміється: збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я. Збереження або підвищення стресостійкості особистості пов'язане з пошуком ресурсів, що допомагають їй в подоланні негативних наслідків стресових ситуацій [3, с. 564].

Професійне вигорання, перш за все, пов'язане з поняттям емоційного вигорання. В. В. Бойко визначив емоційне вигорання як «вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на вибіркові психотравмуючі дії, набутий стереотип емоційної, найчастіше професійної, поведінки», зазначаючи, що емоційне вигорання – процес, що розвивається в часі. «Він починається із сильного й тривалого стресу на роботі у тому випадку, коли вимоги до людини (внутрішні та зовнішні) постійно перевищують наявні в неї ресурси (внутрішні та зовнішні), що призводить до порушення стану психофізіологічної рівноваги» [4, с. 122].

В. В. Бойко причини професійного вигорання розподіляє на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх причин відносять такі: хронічна напружена психоемоційна діяльність (інтенсивне спілкування з цілеспрямованим сприйняттям партнерів і впливом на них); дестабілізуюча організація діяльності (нечітка організація і планування праці, нестача обладнання, погано структурована і розпливчаста інформація); підвищена відповідальність за виконувані функції і операції; неблагополучна психологічна атмосфера професійної діяльності (різні конфлікти); психологічно важкий контингент, з яким має справу вчитель у сфері спілкування (діти з аномаліями характеру, нервової системи та із затримками психічного розвитку). Серед внутрішніх причин наявні такі: схильність до емоційної ригідності (емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у тих, хто менш сприйнятливий, більш емоційно стриманий); інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності; слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності (професіонал в сфері спілкування не вважає для себе необхідним або не зацікавлений проявляти співучасть і співпереживання суб'єкту своєї діяльності); моральні дефекти і дезорієнтація особистості (нездатність включати у взаємодію з людьми совість, доброчесність, добропорядність, чесність, невмінням відрізнити добре від поганого, благо від шкоди) [4].

Л. М. Мітіна стверджувала, що більшість педагогів володіє недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непередбачуваних складних ситуацій, виявляють низький показник ступеня соціальної адаптації [5].

Закінчуючи навчання в університеті, молодий педагог приходить працювати в школу або технікум, не маючи за плечима ніякого досвіду, крім декількох тижнів практики. Чи можна вважати його підготовленим до роботи? Очевидно, що теоретичних знань, які надає вищий навчальний заклад, недостатньо. Головну роль у професійному та особистісному становленні грає досвід. Л.М. Мітіна під особистісним розвитком має на увазі стратегію вивільнення внутрішніх ресурсів, що включають здатність вирішувати ціннісно-моральні

проблеми і при необхідності протистояти середовищу, активно впливати на нього, відстоюючи свою незалежність в умовах зовнішнього тиску і можливість творчих проявів [5, с. 16]. Саме під час особистісного розвитку виникають проблеми, які, як правило призводять до професійного та емоційного вигорання педагогів.

На думку К. М. Гуревича, тривале емоційне напруження з наявністю домінуючих ідей і фрустраційної переживань відбивається на професійній діяльності [6]. Вигорання проявляється у вигляді втоми, пригніченості, невмотивованої агресивності, невдоволення собою і тими, хто навколо. Цей стан виникає у педагогів внаслідок душевної перевтоми, бо в професійні обов'язки викладача входить співчуття, віддача «тепла своєї душі», емоційне вкладання. Виникнення професійного вигорання у педагогів обумовлене системою взаємозалежних і взаємодоповнюючих факторів, що відносяться до різних рівнів організації особистості: на індивідуально-психологічному рівні це психодинамічні особливості суб'єкта, характеристики ціннісно-мотиваційної сфери та сформованість умінь і навичок саморегуляції; на соціально-психологічному рівні - особливості організації діяльності та міжособистісної взаємодії педагога [6].

Серед ознак професійного вигорання, на думку В. Є. Орла, можна виділити: відчуття байдужості, емоційного виснаження, зниження гостроти переживань; деперсоналізація – цинічне ставлення до колег, осіб, з якими доводиться працювати і спілкуватися, до своєї професійної діяльності в цілому, що призводить до конфліктів з колегами і оточенням; відчуття власної некомпетентності, недостатньої професійної майстерності, невпевненість в позитивних результатах професійної діяльності [7, с. 58].

Знати причини та симптоми ще недостатньо для того, аби уникнути професійного вигорання. З метою профілактики та корекції вигорання учені пропонують обдуману та рівномірно розподіляти своє навантаження; знаходити час на відпочинок; постійно змінювати вид діяльності; не намагатися перевершити себе; простіше сприймати все, що відбувається навколо [8, с. 101]. В. І. Долгова до профілактичної програми емоційного вигорання педагогів включає: актуалізацію та розвиток професійно важливих якостей у педагогів; формування психологічного захисту в педагогів під час конфліктних ситуацій; формування емоційної стійкості педагогів [9, с. 20].

О. А. Мірошніченко пропонує поради, які можуть бути використані для профілактики професійного вигорання. Для початку треба опанувати стратегію вибіркового сприйняття, тобто необхідно навчитися усвідомлювати позитивні аспекти будь-якої ситуації, не можна дозволяти негативним думкам брати гору. Важливо концентруватися на всьому гарному, що є в житті, сприймати життя таким, яке воно є, дякувати долі та насолоджуватися будь-якими успіхами. Необхідно навчитися використовувати гумор як буфер між стресовою ситуацією та особистістю: переглянути кінокомедію, журнал коміксів, поспілкуватися в групі соціальної підтримки тощо [10, с. 105].

З метою профілактики синдрому «професійного вигорання» важливо усвідомити, що в житті немає нічого завершеного, зосередитися лише на одній справі протягом певного проміжку часу, намагатися не виконувати кілька справ одночасно. Важливо намагатися зробити графік гнучким та пам'ятати, що час – цінний, і ним потрібно дорожити. Якщо є можливість, відмовлятися від виконання роботи, яка надто стомлює [10, с. 106].

На думку О. А. Мірошніченко, перерви в заняттях, які стомлюють через надмірну тривалість чи інтенсивність, можуть допомогти уникнути вигорання. Робити перерви треба ще до того, як відчувається напруження та втома. Необхідно нагадувати собі про те, що не є важливим, та про те, що дійсно потрібне; регулярно намагайтеся побути на самоті. Соціальні стосунки також впливають на виникнення та розвиток стресів, а тому психологи радять посміхатися якомога більшій кількості людей для того, щоб знизити рівень ворожості; дякувати людям, якщо вони роблять щось приємне; зміцнювати стосунки з друзями та знайомими, намагатися зробити їх ближчими; не заважати іншим людям робити їх справу; слухати розмову інших людей мовчки, не дозволяти собі втручатися, підштовхувати їх в якийсь спосіб [10, с. 107].

З метою профілактики виникнення фази емоційного та фізичного напруження важливим є застосування різних технік медитації та аутогенного тренування, а також фізичних вправ, які необхідно вибрати та використовувати, зважаючи та індивідуально-психологічні особливості.

Висновки. Отже, у сучасному суспільстві професійна діяльність педагогів насичена емоційно навантаженими комунікаціями, пред'являє високі вимоги до особистості людини (необхідність постійного саморозвитку, вдосконалення своїх навичок та вмінь) і до її психічного стану, особливо в умовах великих інформаційних перевантажень і напруженості, викликаних позаурочною, паперовою, монотонною роботою. Це викликає гостру розумову, фізичну і хронічну втому, стрес, які негативно впливають на професійну діяльність людини, можуть викликати проблеми в сфері комунікацій, негативно позначаються на фізичному і психологічному здоров'ї педагогів. Синдром професійного вигорання педагогів являє собою дуже важливу проблему, вирішення якої лягає на плечі психологів та вищих навчальних закладів, які підготовлюють педагогічні кадри.

Список використаної літератури

1. Зеленова И. Программа деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении по сохранению психического здоровья педагогов / И. Зеленова // Школьный психолог. – №13/2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200501302>
2. Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова; под ред. Г. С. Никифорова // Психология здоровья. – СПб., 2000. – 498 с.
3. Психология здоровья: Учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
4. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – 2-е изд. – СПб. : Сударья, 2001. – 434 с.
5. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии : научный журнал / под ред. Е. В. Щедрина. – 1990. – № 3. – С. 58–64.
6. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
7. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования / В. Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа / под ред. К. В. Ягнюк. – М. : Институт практической психологии и психоанализа. – 2011. – № 3. – С. 58–59.
8. Капитанец Е. Г. Проявление синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов / Е. Г. Капитанец // Вестник Орловского государственного университета. Серия : Новые гуманитарные исследования. – 2011. – №3. – С. 100–102.
9. Долгова В. И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности / В. И. Долгова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета : научный журнал / под ред. В. В. Садырин. – Челябинск : Вестник ЧГПУ, 2013. – № 12. – С. 17–24.
10. Мірошніченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник / О.А. Мірошніченко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 156 с.

References

1. Zelenova, I. (2005). The program of activity of a teacher-psychologist in an educational institution for the preservation of mental health of teachers. *School psychologist*, 13. Retrieved from <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200501302> (in. Rus.).
2. Vodopyanova, N.E. (2000). *Syndrome of "mental burnout" in communicative professions*. In G.S. Nikiforova (Ed.). Psychology of health. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University. (in. Rus.).
3. *Psychology of Health: a Textbook for Universities* (2006). In G.S. Nikiforova (Ed.). St. Petersburg: Peter. (in. Rus.).
4. Boyko, V.V. (2001). Syndrome of "emotional burnout" in professional communication. 2nd edition. St. Petersburg: Madam. (in. Rus.).
5. Mitina, L.M. 1990). Formation of professional self-consciousness of the teacher. *Questions of psychology: a scientific journal*, 3, 58–64. (in. Rus.).
6. Gurevich, K.M. (1970). Professional fitness and basic properties of the nervous system. Moscow: Science. (in. Rus.).
7. Orel, V.E. (2011). The phenomenon of "burnout" in foreign psychology: Empirical research. *Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*, 3, 58-59. (in. Rus.).
8. Kapitanets, E.G. (2011). The manifestation of the syndrome of emotional burnout in the professional work of teachers. *Bulletin of the Oryol State University. Series: New Humanitarian Studies*, 3, 100–102. (in. Rus.).
9. Dolgova, V.I. (2013). Psychophysiological determinants of readiness for innovation. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University: a scientific journal*, 12, 17–24. (in. Rus.).
10. Miroshnichenko, A.A. (2015). *Prevention syndrome of "burnout" in working in extreme conditions*: Textbook. Zhitomir: Publisher Zhytomyr State University Ivan Franko. (in. Ukr.).

CHERNIAKOVA Olesya,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor of General Psychology Department,
SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: kpn2010z@mail.ru

OTCHYCH Liana,

Student, SHEI “Donbas State Pedagogical University”,
e-mail: liana2996@mail.ua

TO THE PROBLEM OF A TEACHER’S “PROFESSIONAL BURNOUT”

Abstract. *The article deals with the problem of «burnout syndrome» of teachers. The author stresses that nowadays burnout syndrome includes about one hundred symptoms, such as feeling of indifference, feeling of incompetence etc. So, it is very important to clear up the problem of “burnout syndrome”, to describe its causes and give detailed information about how this syndrome displays itself. The essence and features of the concept of «professional burnout» are described in connection with the concept of emotional burnout.*

Burnout means the response of our organism to the chronicle stress situations. This notion includes three components: emotional and / or physical exhaustion; labor productivity reduction; depersonalization of interpersonal relations. The beginning of professional burnout of teachers is caused by the system of interrelated and complementary factors which are related to the different levels of identity: the individual psychological level; the socio-psychological level - especially the organization and interpersonal interaction teacher.

The article provides the reader with some information about the prevention of burnout syndrome. Among pieces of advice there are the following ones: to get control over the perception; to learn to understand positive facts of any situation; to focus only on good events and things; to make a flexible schedule, in which there is time both for work and leisure.

In order to prevent the emergence phase of emotional and physical stress it is important to use different techniques of meditation and autogenous training and exercise, which should be selected and used according to individual psychological characteristics.

So, the problem of professional burnout syndrome of teachers is a vital problem to be solved by psychologists.

Key words: *professional burnout, emotional stress, chronic stress, prevention, correction, prevention programs, physical and psychosocial resources.*

*Одержано редакцією 12.05.2017
Прийнято до публікації 17.05.2017*

УДК 378.14:159.9

ШАВРОВСЬКА Наталія Володимирівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького

СМАЛИУС Людмила Никифорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології,
Черкаський національний університет імені Богдана
Хмельницького
e-mail: smalyus@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано феномен формування здорового способу життя. Досліджено мотиви, які спонукають студентів дотримуватись здорового способу життя. Розроблено структуру педагогічної технології формування здорового способу життя. Визначено три блоки застосування технології та запропоновано основні методи та засоби педагогічної роботи у рамках кожного блоку.

Ключові слова: *технологія; здоровий спосіб життя; психолог; методи.*

Постановка проблеми. Важливим завданням сучасної вищої школи є не лише підготовка кваліфікованого фахівця, а й формування фізично, психологічно, соціально здорової особистості. Проте, у процесі підготовки фахівців різних галузей недостатньо приділяється увага їх фізичному здоров'ю. На сьогодні здоров'я розглядають не лише як медичну, а як комплексну проблему, яка охоплює філософську, соціальну, психологічну, біологічну, медичну категорії. Здоров'я молодого покоління нації становить суспільну цінність.

Дослідження доводять, що у молоді зростає кількість захворювань, пов'язаних із способом життя: неправильним харчуванням, недостатньою фізичною активністю, шкідливими звичками, відсутністю оптимального режиму праці та відпочинку [1]. Тож, основою здоров'я молодої людини є, передусім, дотримання здорового способу життя [2]. Він становить індивідуальну систему поведінки й звичок людини, які забезпечують їй необхідний рівень життєдіяльності та здорове довголіття. Здоровий спосіб життя – це практичні дії, спрямовані на запобігання фізичних та психічних захворювань, зміцнення всіх систем організму та поліпшення загального самопочуття людини [3]. Одним із напрямів формування здорового способу життя і водночас однією з передумов становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця є створення сприятливої соціальної політики та відповідного навчального середовища [4].

Означена проблема не в повній мірі висвітлена у літературі, є новою та актуальною у психолого-педагогічній науці. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на формуванні здорового способу життя саме молодих фахівців, оскільки саме у юнацькому періоді засвоюються певні норми та зразки поведінки, на яких базуватиметься спосіб життя людини у подальші роки [5]. Саме у юності відбувається накопичення корисних знань та вмінь, усвідомлення потреб та мотивів, визначення ціннісних орієнтацій та інтересів.

Шляхи розв'язання проблеми здоров'я молоді полягають у пошуку засобів та розробці і застосуванні теорії і методики формування здорового способу життя [6]. Необхідною умовою є системний підхід, який передбачає цілісність та динамічність цього процесу [7]. Існує можливість управління мотиваційно-ціннісним ставленням студентів до процесу формування якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності [8]. Сутність такого управління відображена у технології, яка б включала діагностику, принципи й методи реалізації мотивів і цінностей учасників навчального процесу, включаючи емоційне підкріплення на навчальних заняттях у студентських групах.

Важливою умовою для дотримання студентами здорового способу життя є застосування технології у фаховій підготовці та формування відповідних знань і вмінь. *Мета статті* – розгляд проблеми розробки та доцільності застосування у ВНЗ технології формування здорового способу життя у студентів, які освоюють психологічну спеціальність.

Матеріал та методи. На основі аналізу навчальних програм підготовки фахівців гуманітарного профілю можна зазначити, що у вищих закладах освіти недостатня увага приділяється розвитку у молоді людини знань про здоровий спосіб життя та формуванню навичок його дотримання. Окрему увагу доцільно приділити практиці фахової підготовки психологів, професійна діяльність яких вимагає значних особистісних зусиль, потребує володіння стійким комплексом якостей, які забезпечують цілісність особистості, запобігають емоційному вигоранню. Психолог має бути прикладом для наслідування – це одна з професійних вимог. Фізична та психологічна складова здоров'я є взаємопов'язаними, тому психолог потребує ґрунтовної фахової підготовки, яка б включала і побудову власної фізично та психічно здорової особистості [9].

У контексті окресленої проблеми пропонуємо створення технології формування здорового способу життя у майбутніх фахівців, які здійснюватимуть професійну діяльність у сфері психології. У процесі розробки зазначеної технології дослідницька увага зосереджена навколо вирішення таких завдань:

- формування у студентів-психологів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, передумовою успіху якої є гармонійне поєднання розумового потенціалу, фізичного і психічного здоров'я та духовних якостей;
- вивчення рівня знань студентів про здоровий спосіб життя та його складові (компоненти);
- визначення індивідуальних особливостей розуміння студентами потреби у дотриманні здорового способу життя (цінності, глибинно-психологічні аспекти);
- врахування глибинно-психологічних передумов психіки студента задля здійснення ефективного впливу на особистість;
- запобігання психосоматичним відхиленням;
- розроблення системи залучення студентів до активного заняття фізичною культурою та дотримання здорового способу життя.

Для розв'язання поставлених завдань на початковому етапі дослідницької роботи було проведено діагностику рівня обізнаності молоді про принципи здорового способу життя та навички їх дотримання.

Учасники. Коло досліджуваних включали студенти спеціальності «Психологія» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, загалом 90 осіб віком від 18 до 50 років, зокрема – студенти другого курсу (25 осіб) та четвертого курсу (30 осіб) психологічного факультету, студенти Інституту доуніверситетської та післядипломної освіти (35 осіб). Від усіх учасників було отримано згоду на участь у дослідженні.

Організація дослідження. Серед студентів було проведено опитування з метою виявити мотиви дотримання здорового способу життя. Було використано анкету «Здоровий спосіб життя» (методика Волошко Н. І.). Анкета включає два компоненти: мотиваційний та емоційний. На основі аналізу отриманих результатів було розроблено технологію формування здорового способу життя та запроваджено її у процесі фахової підготовки психологів.

У ході опитування було виявлено, що у студентів другого курсу навчання (28 % усіх опитаних) основними мотивами дотримання здорового способу життя є: «довге, повноцінне життя», «гарне тіло (зовнішній вигляд)», «здорові діти в майбутньому», «здоров'я», «прагнення досягти ідеалу». Найбільш оригінальними варіантами є: «так роблять більшість», «повага зі сторони протилежної статі», «збереження власної гідності».

У студентів четвертого курсу (33 % опитаних) домінуючі мотиви: «здоров'я» (переважаюча більшість відповідей), «гарне тіло (зовнішність)», «уникнення травматичних подій (як наслідки нездорового способу життя)», «бажання удосконалитися». Найбільш цікавими варіантами є: «бажання схуднути», «світова тенденція до здорового способу життя», «взаємне кохання», «релігійні погляди».

Опитувані дещо старші за віком, оскільки здобувають фах психолога як другу вищу освіту (становлять 39 % опитаних), провідними мотивами визначили: «підтримка здоров'я», «подовження тривалості життя», «якісне життя», «бадьорість», «здорові діти».

Узагальнивши отримані результати, зауважимо, що з віком у людини збільшується кількість усвідомлених мотивів дотримання здорового способу життя, зокрема таких як: «здорові діти в майбутньому», «здоров'я», «подовження тривалості життя», «якісне життя», «збереження власної гідності». У студентів другого курсу таких усвідомлених мотивів названо 12 (що становить 22,6 % від усіх названих у цій групі), у студентів четвертого курсу – 19 (25,3 % від названих у цій групі), а в здобувачів другої вищої освіти нараховано 38 мотивів (36 % від названих). Більшість студентів (65 % усіх опитаних) тлумачать здоровий спосіб життя, у першу чергу, як відсутність шкідливих звичок (особливо молодші за віком респонденти). Молодші за віком студенти (від 18 до 25 років – 63 % опитаних) визначають здоровий спосіб життя як чинник привабливого зовнішнього вигляду; доросліші (28–50 років – 37 % опитаних) – вважають його запорукою якості та подовження тривалості життя. Усі опитані усвідомлюють негативний вплив шкідливих звичок і погоджуються, що їх не повинно бути, проте не мають цілісного уявлення про систематичне дотримання

здорового способу життя. А оскільки переважна більшість студентів-психологів – це молоді люди, віком 18–24 років, то є необхідним більше уваги приділяти формуванню необхідних знань у освітньому процесі.

Загалом, частина анкети, пов'язана із вивченням мотиваційного компоненту, заповнена більшістю студентів ретельно, із демонстрацією «правильних» знань. Частина анкети, пов'язана із вивченням емоційного компоненту, заповнена менш ретельно і більш формально. Тобто, досліджувані психологи мають знання про здоровий спосіб життя, проте не володіють системою його дотримання.

Результати дослідження. Проведене вивчення проблеми дає підстави виокремити основні питання, на вирішенні яких доцільно зосередити увагу:

- обізнаність молоді про необхідність дбати про власне здоров'я ще у молодому віці є недостатньою;
- у студентів-психологів немає цілісного уявлення про усі складові (компоненти) здорового способу життя;
- відсутні знання про те, як реалізувати кожен із компонентів;
- дотримання здорового способу життя є не систематичним;
- відсутня технологія, яка б надавала молоді повну та вичерпну інформацію, пропонувала різні варіанти дотримання здорового способу життя;
- певна кількість молодих людей очікують заохочень для діяльності.

Аналізуючи виокремлені проблеми, вважаємо за доцільне більше уваги у процесі фахової підготовки молоді приділяти розгляду проблеми формування у них потреби дотримуватись здорового способу життя. Розвиток цієї потреби має базуватися на основних психологічних потребах сучасної молоді. Психологічні потреби сучасної молоді досить суперечливі. До них віднесено: необхідність визнання; очікування заохочення; бажання отримати позитивний результат при мінімальних зусиллях; потреба структурування часу; прагнення «бути собою» за будь-яких обставин; самоствердження через виділення з-поміж інших; намагання бути значимим [10]. Тож, розробка та впровадження у ВНЗ технології дотримання здорового способу життя має відповідати запитам сучасної молоді та базуватися на сутнісних складових здорового способу життя, зокрема:

- раціональне харчування (споживання якісної їжі та питної води, оптимальної кількості вітамінів для певного вікового періоду, мікроелементів, білків, жирів, вуглеводів);
- оптимальний режим праці і відпочинку (якість життя: умови для життя та навчання, праці, пасивного і активного відпочинку, рівень психічної і фізичної безпеки життєдіяльності);
- фізична активність (фізична культура і спорт, використання засобів різноманітних систем оздоровлення, спрямованих на підвищення рівня фізичного розвитку, його підтримку, профілактика фізичних і психічних навантажень);
- відсутність шкідливих звичок (повна відмова від вживання згубних речовин, викорінення нездорових тенденцій у поведінці, корекція негативних якостей);
- позитивні емоції (наявність стимулів і умов для особистісного та професійного розвитку);
- всебічний гармонійний розвиток (встановлення гармонійних взаємовідносин між внутрішнім «Я» людини та навколишнім світом, природою, сферою професійної діяльності);
- особиста гігієна (тренування та загартування організму, відточення краси рухів тіла; створення та використання оптимальних умов розвитку здорового тіла).

Отже, розроблена технологія формування здорового способу життя має таку структуру.

1. Діагностичний блок. *Мета:* вивчення уявлень молоді про здоровий спосіб життя та застосування методів оцінки здоров'я студентів-психологів; формування мотивації залучення до здорового способу життя. *Методи роботи та засоби:*

- використання психодіагностичних засобів: тестів, анкет, опитувальників;
- діагностика індивідуальних цінностей студентів для вибору оптимальних методів взаємодії;

– розробка спільно зі студентами (або ж самими студентами у якості самостійної навчальної роботи) аналогічних опитувальників для студентів інших спеціальностей, школярів, людей різного віку;

2. Інформаційний блок. *Мета:* вивчення компонентів здорового способу життя, а також особливостей розвитку людського організму, вікових змін, причин ранніх негативних змін, специфіки впливу різних продуктів та речовин, особливостей реагування організму на впливи навколишнього середовища. *Методи роботи та засоби:*

- формувати у студентів культуру здорового способу життя;
- органічно включати у навчальний матеріал фахових дисциплін теми та питання, що стосуються здорового способу життя;
- на навчальних заняттях залучати студентів до обговорення проблем формування знань про здоровий спосіб життя та розвиток умінь і навичок його дотримання;
- аналіз психологічних труднощів дотримання принципів здорового способу життя;
- при вивченні дисциплін ставити акценти на цілісності людського організму – це сприятиме продуктивному «зараженню» як механізму психологічного впливу; закладатиме основи технології оздоровлення суспільства.

3. Організаційний блок. *Мета:* розробка методик навчання молоді здоровому способу життя; впровадження соціальних програм його культивування. *Методи роботи та засоби:*

- активно використовувати приклад викладачів;
- залучати студентів у рамках фахової практики проводити психопрофілактичні заняття для дітей дошкільного віку, школярів, студентів молодших курсів;
- запропонувати студентам розробити власну програму здорового способу життя;
- спільно зі студентами розробити програму самооздоровлення з використанням природних об'єктів;
- запровадити самозвіти студентів про отримані результати власної роботи;
- організувати та проводити групові заходи серед студентів по залученню до здорового способу життя з використанням різних його компонентів (складових): «Програма гармонійного розвитку особистості», «Як розвинути у собі позитивне мислення», «Оптимальні фізичні навантаження щодня» тощо;
- проводити консультації для студентів (та проводити консультації студентами для школярів та студентів молодших курсів) з розвитку навичок здорового способу життя;
- розробити та виконувати оптимальні особисті правила, які забезпечують гармонійний розвиток, високу працездатність, духовну рівновагу та здоров'я людини;
- розробити та впроваджувати систему моніторингу здорового способу життя молоді.

Протягом першого року апробації технології у навчально-виховному процесі ВНЗ з метою поточної корекції форм і методів психолого-педагогічної роботи було використано метод самозвітів. Студентам було запропоновано висловити свої враження та проаналізувати самозміни у ставленні до власного здоров'я. У ході якісного аналізу самозвітів було констатовано більш свідоме та відповідальне ставлення студентів до свого здоров'я, підвищення рівня обізнаності з проблем збереження здоров'я, покращення самопочуття та настрою, засвоєння корисних звичок, встановлення індивідуального режиму дня з оптимальними фізичними навантаженнями, тощо.

Описані у літературі технології дотримання здорового способу життя, розроблені для вищих навчальних закладів, спрямовані, передусім, на фахову підготовку соціальних педагогів, вчителів фізичного виховання, проте не представлено технології, яку доцільно було б застосувати для майбутніх психологів. Тож, пропонується технологія формування здорового способу життя студентів психологічних спеціальностей є новітньою, а також має низку переваг:

- спрямована на розвиток мотивації студентів через пізнання своїх потреб;
- містить інформаційну складову, спрямовану на розкриття сенсу життя, факторів, які покращують якість життя з опорою на власний досвід;
- передбачає здійснення різних видів діагностики: готовності до освоєння нового матеріалу, рівня сформованості відповідних знань та умінь;

- закріплення сформованих умінь шляхом власної практичної діяльності у якості наставника чи консультанта у взаємодії з молодшими;
- розширює та доповнює форми та методи фахової підготовки;
- передбачає аналіз помилок педагогічної роботи та подолання труднощів застосування описаної технології.

Дослідження не ставить крапку у освоєнні пропонованої технології, навпаки – окреслює низку труднощів, з якими може зіткнутися викладач вищого навчального закладу, визначає нові завдання перед педагогами, стимулюючи до творчого пошуку.

Висновки. Отримані дані дозволяють підтвердити необхідність оволодіння молоддю знаннями про здоровий спосіб життя та стійкими вміння його дотримання. Технологія формування здорового способу життя передбачає укорінення стійких корисних умінь, виконання певних правил, що забезпечують гармонійний розвиток, високу працездатність, духовну рівновагу та здоров'я майбутнього фахівця. Проте, її головна функція – залучати до здорового способу життя не лише майбутніх фахівців, але й їх викладачів, тож вона має двосторонню дію, а також сприяє формуванню здорової нації.

У перспективі подальших досліджень – активне впровадження розробленої технології, підбір та застосування методів діагностики її результатів, розширення сфери її використання для студентів різних спеціальностей. У плані наступних публікацій демонстрація показників ефективності впровадженої технології.

Список використаної літератури

1. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-педагогічні основи здорового способу життя: Курс лекцій / Навч. посіб. для студентів ун-тів та пед. ін-тів. – Львів : Світ, 1993. – 119 с.
2. Охорона здоров'я в Україні: проблеми та перспективи / Заг. ред. В.М. Пономаренка. – Тернопіль : Укрмедкнига. – 1999. – С.72.
3. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник Степанов О. М.] – Київ : Академвидав, 2006. – 424 с.
4. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: дис... канд. пед. наук / О.В. Вакуленко. – Київ : – 2001. – 262 с.
5. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи. / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. [Електронний ресурс] – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. / Режим доступу: <http://www.health.gov.ua/health.nsf>.
6. Мельник Ю.Б. Особливості формування культури здоров'я: модель культури здоров'я особистості учня / Ю.Б. Мельник // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2004. – №11. – С. 37-46.
7. Мухамед'яров Н.Н. Методологічні засади формування здорового способу життя // Педагогіка і психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. - № 3 – С. 36-38 / Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/arhive.html>.
8. Кошева Л.В. Формування особистісних властивостей студентів засобами фізичного виховання: навч. посіб. для студ. усіх спец. / Л.В. Кошева. – Краматорськ : Донбаська машинобудівна академія. – 2008. – 96 с.
9. Смаліус Л.Н. Інноваційні освітні технології у фаховій підготовці майбутніх психологів / Л.Н. Смаліус // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал / за заг. ред. М.Вачевського. – Дрогобич : Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2014. – № 11 (118). – С. 95-99.
10. Шавровська Н.В. Психологічні потреби молоді та їх реалізація в навчально-виховному процесі ВНЗ./ Н.В. Шавровська. // Проблеми становлення та самореалізації творчої особистості майбутніх фахівців гуманітарного спрямування: зміст, форми та методи підготовки. – Хмельницький, 2010. – С.143-145
11. Health and Health Behaviour among Young People. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue I. International Report / Editor C.Currie, K.Hurrelmann, W.Settertobulte, R.Smith, J. Todd. – Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe. – 2000. – 132 p.
12. The teaching profession in Europe: profile, trends and concepts. Vol.3. Report 1. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education. – Eurodice, 2002. – 103 p.

References

1. Petryk, O.I. (1993). *Biomedical and psycho-pedagogical foundations of a healthy lifestyle*. Lviv, Svit. (in Ukr.).
2. Ponomarenko, V.M. (Ed.). (1999). *Healthcare in Ukraine: Problems and Prospects*. Ternopil: Ukrmedknyga. (in Ukr.).
3. Stepanov, O.M. (Eds). (2006). *Psychological Encyclopedia*. Kyiv: Akademvidav. (in Ukr.).
4. Vakulenko, O.V. (2001). *Healthy lifestyle as a social-pedagogical conditions of personality in adolescence*. (Ph.D Dissertation). Kyiv. (in Ukr.).
5. Iaremenko, O., Balakireva, O., Vakulenko, O. (2000). *Health Promotion youth: problems and prospects*. Retrieved from: <http://www.health.gov.ua/health.nsf>. (in Ukr.).

6. Melnyk, Iu.B. (2004). Features a culture of health: health culture model of the individual student. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical training and sports*, 11, 37–46. (in Ukr.).
7. Mukhamediarov, N.N. (2013). Methodological principles of healthy lifestyle. *Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical training and sports*, 3, 36–38. (in Ukr.).
8. Kosheva, L.V. (2008) *Formation of the personality characteristics of students by means of physical education*. Kramatorsk, Donbass Engineering Academy. (in Ukr.).
9. Smalyus, L.N. (2014). Innovative educational technology in the professional training of future psychologists. *Youth and market*. Drohobich, 11(118), 95–99. (in Ukr.).
10. Shavrovska, N.V. (2010). Psychological needs of young people and their implementation in the educational process of universities. *Problems of self-realization and creative personality of future specialists humanities*. 143–145. (in Ukr.).
11. *Health and Health Behaviour among Young People*. (2000). WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents Issue I. International Report. In C. Currie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte, R. Smith, J. Todd (Ed.). Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.
12. The teaching profession in Europe: profile, trends and concepts. (2002) *Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education*, 3, Report 1. Eurodice.

SHAVROVSKA Natalia,

Ph.D in Psychology, Associate Professor, Psychology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,

SMALYUS Liudmila,

Ph.D in Psychology, Associate Professor, Psychology Department,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy,
e-mail: smalyus@gmail.com

THE TECHNOLOGY OF HEALTHY LIFESTYLE FORMATION IN STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES

Abstract. *Introduction.* Health of the young generation of the nation is a social value. Among young people there is a growing number of diseases associated with unhealthy lifestyle: poor nutrition, insufficient physical activity, harmful habits and etc. The problem is not fully reported in the literature, is new and relevant in psycho-pedagogical science.

Purpose. An important condition for students' healthy lifestyle is the application of technology in training and develop the relevant knowledge and skills. In the university educational process it is expedient to apply the technology of healthy lifestyle formation among students. Special attention should be given to the practice of professional training of psychologists.

Methods. The research involved students who receive specialty "Psychology" (90 people). Age of survey participants is from 18 to 50 years. The phenomenon of a healthy lifestyle as part of the professional training of psychologists was analyzed; the level of students' awareness about the importance of a healthy lifestyle was assessed. The motives that encourage students to maintain a healthy lifestyle were investigated.

Results. Students have low level of skills of a healthy lifestyle. The ideas for introducing the technology of its formation in the training of psychologists were formulated.

Originality. In the process of development the technology of healthy lifestyle formation among the future specialists in psychology our research focused on addressing a number of tasks. The structure of pedagogical technology of healthy lifestyle formation was developed. In the process of professional training of psychologists this technology offered for the first time. Three units application of the technology were identified: diagnostic, informational and organizational. The methods and means of pedagogical work within each unit were offered.

Conclusion. The obtained data allow to confirm the need for knowing the youth with knowledge on healthy lifestyle and sustainable ability of compliance. The technology of healthy lifestyle formation involves rooting sustainable useful skills, the implementation of certain rules that ensure a harmonious development, high performance, emotional balance and health of a future specialist. In the future further research – active implementation of the developed technology, selection and application of methods of diagnostics of its results, expanding the scope of its use for students of different specialties.

Key words: technology; health; life; psychologist; methods.

Одержано редакцією 09.04.2017
Прийнято до публікації 15.04.2017

УДК 373.3.064.2:613-053.5](045)

ЮРЧЕНКО Оксана Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, заступник директора
з навчально-виховної роботи, Конотопська
спеціалізована школа I–III ступенів №3
e-mail: ksena-74@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ ОСВІТЯН ДО РЕАЛІЗАЦІЇ САМОЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ

Стаття розкриває поняття «самозбережувальні технології», акцентує увагу на необхідності застосування підходів в освіті й вихованні на основі реалізації самозбережувальних технологій, виокремлює компоненти, критерії, показники та рівні у структурі готовності вчителів до реалізації самозбережувальних технологій.

Ключові слова: самозбережувальні технології; готовність; критерії; компоненти; показники; рівні.

Актуальність. В умовах істотних перетворень у соціальній, політичній, економічній і духовній сферах суспільного життя основним завданням є створення життєздатної системи освіти, її демократизація та гуманізація.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено основні шляхи відродження національної системи навчання, з-поміж яких пріоритетного значення набувають: постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування у вчителів здатності динамічно реагувати на виклики громадського життя, оволодіння передовими освітніми технологіями.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Так, упровадження в шкільний простір технологій, що зберігають життя та здоров'я, передбачено законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», державними програмами «Діти України», «Репродуктивне здоров'я», «Профілактика злочинності», «Здоров'я нації», «Патріотичне виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства», Концепцією розвитку післядипломної освіти в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) та Концепцією Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір» [1; 2; 3, с. 24–36].

Нова якість освіти, що забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише за умови організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей і самих учителів. За даними досліджень, учительство як професійна група має низькі показники фізичного та психічного здоров'я. Це пояснюється тим, що праця педагога належить до складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагають від людини значних резервів самовладання й саморегуляції. Саме вчителі мають дуже високий ризик психічних і соматичних реакцій на напружені ситуації під час роботи. Нині у Міжнародній класифікації хвороб навіть визначено окремий стан – «професійний стрес». Одним із його наслідків є синдром емоційного згорання – стан фізичного, емоційного і розумового виснаження фахівця. Наведені факти свідчать про необхідність застосування підходів в освіті й вихованні на основі реалізації самозбережувальних технологій. Під поняттям «самозбережувальні технології» розуміємо алгоритм засобів, методів, що дає можливість адаптуватися в соціумі з метою безконфліктного існування та уникнення психологічних, емоційних травм (формування здатності уникнути професійної деформації – негативних змін, спричинених соціальними, економічними, екологічними, психологічними чинниками).

Значний потенціал у цьому має адаптивний підхід, адже його застосування дозволяє домогтися балансу зовнішніх вимог та внутрішніх потреб особистості, пом'якшити дію суперечностей та конфліктів усередині системи.

Мета статті полягає у розкритті компонентів, їх критеріїв та рівнів сформованості кожного з них, за допомогою яких розробляється сукупність педагогічних умов впровадження самозбережувальних технологій учителів у професійну діяльність.

Виклад основного матеріалу. Ускладнення професійної діяльності в сучасних умовах підвищує вимоги до особистісних якостей вчителя. Так, А. К. Маркова виділяє основні функції діяльності педагога: психологічні та педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні психологічні позиції й установки вчителя, особистісні особливості, які забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями; а також виділяються дві великі групи педагогічних здібностей: перцептивно-рефлексивні, проєктивні, конструктивні та управлінські здібності [4].

На думку С. Стрижак, «ідеал сучасного конкурентоспроможного вчителя включає такі якості: професійну компетентність; особистісні якості, здібності до професії вчителя; здоровий спосіб життя; науковий світогляд; креативність, прагнення до розвитку; творчий стиль діяльності, високу моральну культуру; гуманітарну лінгвістичну компетентність; комп'ютерну грамотність» [5, с. 50]. Дослідник підкреслює, що „структура професійної діяльності вчителя має комплексний характер, елементи якої взаємопов'язані та взаємообумовлені” [5, с. 65]. До якостей, які позитивно впливають на здоров'я, віднесено прояви емпатії, вміння володіти власними емоціями, ефективне слухання, сформовані комунікативні навички [6, с. 281].

Професіоналізм учителів, здатних до використання технологій, що зберігають життя і здоров'я, має такі складові: високий рівень загальної освіти; нормативна регуляція; мотивація на саморозвиток і професійне вдосконалення; сформовані комунікативні навички, толерантність, критичне мислення; прагнення до творчості; належний рівень здоров'я та відповідальне ставлення до нього як основа збереження професійного здоров'я [4].

У процесі аналізу наукової літератури, досліджуючи формування професійної готовності вчителів, нам імпонує думка науковців (К. Дурай-Новакова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, В. Мясіщев, В. Сластьонін, Л. Спирін, Г. Троцко, О. Щербаков й інших), на підставі якої нами визначено такі структурні компоненти готовності до професійної діяльності:

- аксіологічний – (мотиваційно-ціннісне ставлення до самозбережувальної діяльності);
- когнітивний – (рівень знань, педагогічне мислення);
- емоційно-оцінний – (професійна спрямованість; загальний стан психологічного та соціального здоров'я);
- операційно-технологічний – (уміння та навички, необхідні для здійснення самозбережувальної діяльності);
- особистісний – (здатність до креативності, рефлексії).

Для розроблення та обґрунтування критеріїв готовності вчителів до реалізації самозбережувальних технологій у професійній діяльності на особливу увагу заслуговують результати низки наукових розвідок, здійснених Г. Баллом, Л. Даниленко, І. Поташнюком, Є. Чернишовою, що дають підстави розглядати критерії як об'єктивну міру певного явища або сукупність ознак, що дозволяє визначити рівень сформованості та функціонування досліджуваного явища чи об'єкта.

Ми поділяємо точку зору більшості дослідників, що беруть за основу побудови сукупності критеріїв таку ознаку, як мета діяльності, та відповідно до цієї ознаки формулюють виділені критерії. Ми визнаємо, що такий підхід найбільш адекватно відображає задум дослідника, спрямований на досягнення ефективності результату навчання.

Таким чином, нами визначено однойменні компонентам критерії сформованості готовності вчителів до реалізації самозбережувальних технологій у професійній діяльності: *аксіологічний* (сформованість професійно-ціннісного ставлення вчителів до застосування самозбережувальних технологій); *когнітивний* (сформованість теоретичних знань у галузі самозбереження); *операційно-технологічний* (оволодіння прийомами і способами самозбережувальної діяльності); *емоційно-оцінний* (сформованість практичних умінь і навичок моделювання й проєктування самозбережувальних технологій); *особистісний*

(здатність до рефлексії та оцінювання результативності самозбережувальної педагогічної діяльності) [7, с. 44].

Вважаємо за доцільне охарактеризувати головні показники критеріїв готовності освітян до реалізації самозбережувальних технологій у професійній діяльності, а саме:

– *аксіологічний* критерій указує на усвідомлення вчителями значущості самозбережувальної діяльності; сформованість мотивації; відчуття відповідальності за результати діяльності;

– *когнітивний* критерій готовності визначається наявністю знань про сутність самозбережувальної діяльності; здатністю добирати й адаптувати необхідний матеріал для вирішення поставлених завдань; володінням знань щодо засобів впровадження самозбережувальних технологій;

– *емоційно-оцінний* критерій характеризується професійною спрямованістю; сформованістю педагогічної комунікативності; наявністю ознак «синдрому вигорання»;

– *операційно-технологічний* критерій готовності свідчить про сформованість умінь здійснювати самозбережувальну діяльність; сформованість умінь прогнозувати самоефективність; здатність до само- оцінювання;

– *особистісний* критерій передбачає здатність до рефлексії; здатність до креативності; уміння аналізувати сформованість вмій реалізувати самозбережувальні технології у професійній діяльності

Відповідно до названих вище критеріїв нами визначено високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький рівні сформованості готовності вчителів до реалізації самозбережувальних технологій у професійній діяльності. Охарактеризуємо їх.

Високий рівень характеризується:

– ґрунтовною обізнаністю вчителів про відчуття відповідальності за результати своєї праці; систематичним здійсненням самозбережувальної діяльності, сформованістю стійкої мотивації до самозбережувальної діяльності, відчуттям відповідальності за результати діяльності;

– сформованістю чітких уявлень про сутність самозбережувальної діяльності та способи реалізації самозбережувальних технологій, здатністю самостійно добирати й адаптувати необхідний матеріал;

– наявністю чітких уявлень про професійну спрямованість, високим рівнем педагогічної комунікативності, відсутністю ознак «синдрому вигорання», здатністю стійко переносити труднощі, пов'язані з професійною діяльністю;

– досконалим вмінням реалізувати самозбережувальні технології, здатністю здійснювати означену діяльність чітко, без зайвої допомоги, активною участю у створенні нових методик, правильним визначенням рівня самооцінювання;

– сформованістю уявлень про значення рефлексії, креативності у самозбережувальній діяльності, здатністю здійснювати їх самостійно, високою оцінкою сформованості вмій реалізувати самозбережувальні технології у професійній діяльності.

Рівень вищий за середній характеризується:

– правильними, але недостатньо чіткими уявленнями про відчуття відповідальності за результати своєї праці, здійсненням самозбережувальної діяльності на високо-достатньому рівні, наявністю стійких мотивацій до самозбережувальної діяльності;

– достатніми знаннями щодо сутності самозбережувальної діяльності та способів реалізації самозбережувальних технологій, здатністю добирати й адаптувати необхідний матеріал для вирішення поставлених завдань;

– наявністю правильних, але недостатньо чітких уявлень про професійну спрямованість, достатнім рівнем педагогічної комунікативності, здатністю долати труднощі, пов'язані з виконанням професійних обов'язків, мінімальним проявом ознак «синдрому вигорання»;

– наявністю певних уявлень про реалізацію самозбережувальних технологій, але не вмінням здійснювати її без допомоги, умінням прогнозувати самоефективність та визначати рівень самооцінювання;

– недостатньо сформованим уявленням про значення рефлексії, креативності у самозбережувальній діяльності, здійсненням їх під керівництвом та за допомогою колег,

достатньою оцінкою сформованості вмінь реалізувати самозбережувальні технології у професійній діяльності.

Середній рівень схарактеризовано:

- браком інтересу до самозбережувальної діяльності при наявності правильного уявлення про відчуття відповідальності за результати своєї праці, відсутністю системності в діяльності, оскільки вона обумовлена зовнішньою мотивацією, пасивно-позитивним ставленням до застосування самозбережувальних технологій;
- достатніми знаннями щодо сутності самозбережувальної діяльності та способів реалізації самозбережувальної діяльності, але не здатністю добирати й адаптувати необхідний матеріал для вирішення поставлених завдань;
- недостатньою сформованістю знань про професійну спрямованість та педагогічну комунікативність, недостатнім проявом активності у професійній діяльності, зокрема самозбережувальній, проявом ознак «синдрому вигорання»;
- недостатньо чіткими вміннями здійснювати самозбережувальну діяльність, прогнозувати самоефективність та визначати рівень самооцінювання, не вмінням реалізувати самозбережувальні технології без сторонньої допомоги;
- недостатньо сформованим уявленням про значення рефлексії, креативності у самозбережувальній діяльності, здійснення їх під керівництвом та за допомогою колег, середньою оцінкою сформованості вмінь реалізувати самозбережувальні технології у професійній діяльності.

Нижчий за середній рівень готовності характеризується:

- поверхневим усвідомленням значущості самозбережувальної діяльності, низькою мотиваційною основою організації процесу впровадження самозбережувальних технологій, рівнем уявлення щодо відчуття відповідальності за результати своєї праці нижчим за середній;
- поверхневими знаннями щодо сутності самозбережувальної діяльності та способів реалізації самозбережувальних технологій, не спроможністю добирати й адаптувати необхідний матеріал для вирішення поставлених завдань;
- поверхневим усвідомленням професійної спрямованості, недостатнім рівнем педагогічної комунікативності, проявом ознак втомлюваності від роботи, небажанням здійснювати її;
- поверхневим володінням уміннями здійснювати самозбережувальну діяльність, умінням прогнозувати самоефективність та визначати рівень само оцінювання, не вмінням реалізувати самозбережувальні технології без сторонньої допомоги;
- не здатністю до рефлексії, креативності, поверхневою сформованістю оцінювання вмінь реалізувати самозбережувальні технології у професійній діяльності.

Низький рівень схарактеризовано:

- не усвідомленням значущості самозбережувальної діяльності, відсутністю мотивації до організації процесу впровадження самозбережувальних технологій; поверхневими уявленнями щодо відчуття відповідальності за результати своєї праці;
- не знанням сутності самозбережувальної діяльності та способами реалізації самозбережувальних технологій, не здатністю добирати й адаптувати необхідний матеріал для вирішення поставлених завдань;
- низьким рівнем професійної спрямованості, педагогічної комунікативності, максимальним проявом ознак «синдрому вигорання»;
- не володінням уміннями здійснювати самозбережувальну діяльність, прогнозувати самоефективність та визначати рівень самооцінювання, не вмінням реалізувати самозбережувальні технології навіть зі сторонньою допомогою;
- низьким рівнем рефлексії, креативності, оцінювання сформованості вмінь реалізувати самозбережувальні технології у професійній діяльності.

Висновки, подальші перспективи. Утвердження пріоритету самозбережувальних технологій у галузі освіти потребує якісних змін змісту, технології методичної роботи з учителями відповідно до детермінувальної характеристики їхньої професійної діяльності – збереження та розвитку учасників освітнього процесу на основі органічного співжиття у навколишньому середовищі з його духовними та матеріальними цінностями. Для цього

необхідно сформуванню у них готовності до реалізації самозбережувальних технологій як системотвірного елемента в адаптивній системі, що гнучко реагує на соціокультурні зміни, чинить вплив на соціально-освітнє середовище.

Розглянуті вище компоненти, їх критерії та рівні сформованості кожного з них дозволяють визначити необхідні наукові положення, за допомогою яких розробляється сукупність педагогічних умов впровадження самозбережувальних технологій у професійну діяльність учителів.

Список використаної літератури

1. Законодавство [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/list/100/>. – Назва з екрана.
2. МОН підтримує формування культури здорового способу життя та підвищення рівня здоров'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/04/08/mon-pidtrimue-formuvannya-kulturi-zdorovogo-sposobu-zhittya-ta-pidvishhennya-rivnya-zdorov'ya/>. – Назва з екрана.
3. Національна програма «Репродуктивне здоров'я 2001–2005»: Затв. Указом Президента України від 26 березня 2001 року № 203 // Президентський вісник. – 2001. – № 13.
4. Єфімова В.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В.М. Єфімова. – Київ, 2012. – 507 с.
5. Стрижак С.В. Науково-методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С.В. Стрижак. – Полтава, 2005. – 237 с.
6. Тверская Н.В. Управление развитием здоровьесберегающей среды учащихся в образовательном процессе школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Тверская. – М., 2005. – 230 с.
7. Юрченко О.М. Формування готовності вчителів початкової школи до реалізації самозбережувальних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.М. Юрченко. – Глухів, 2016. – 260 с.

References

1. *Legislation*. Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/list/100/>
2. *Department of education and sciences supports forming of culture of healthy way of life and increase of health level*. Retrieved from <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/04/08/mon-pidtrimue-formuvannya-kulturi-zdorovogo-sposobu-zhittya-ta-pidvishhennya-rivnya-zdorov'ya/>.
3. National program "the Reproductive health 2001-2005" (2001). By the decree of President of Ukraine from March, 26, 2001, № 203. *Presidential announcer*, 13. (in Ukr.).
4. Efimova, V.M. (2012). *Theoretical and methodological bases of preparation of the future teachers of natural disciplines to use in the professional activity of technologies that preserve health*. (Doctor in Pedagogy Dissertation). Kyiv, 2012. (in Ukr.).
5. Strizhak S. V. (2005). *Scientific-methodical bases of professional preparation of future teachers of natural disciplines in higher pedagogical educational establishments*. (Ph.D Dissertation). Poltava. (in Ukr.).
6. Tverskaya N. V. (2005). *Management by development of space that keeps health of in of students educational process of school*. (Ph.D Dissertation). Moscow. (in Rus.).
7. Yurchenko O. M. (2016). *Forming of readiness of teachers of initial school to realization technologies of self-preservation in professional activity*. (Ph.D Dissertation). Gluhiv. (in Ukr.).

YURCHENKO Oksana,

Ph.D in Pedagogy, Deputy Director in Educational-and-Upbringing Work, Konotop Specialized School of the 1st-3rd Degrees №3.

e-mail: ksena-74@ykr.net

TEACHERS' READINESS TO THE REALIZATION OF SELF-PRESERVATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITIES: STRUCTURE, CRITERIA, INDEXES AND LEVELS OF FORMATION

Abstract. *New quality of education that would ensure the development of modern society can be achieved only on condition that the organization of the educational process does not harm the participants' learning space. According to studies, teacherhip as a professional group is characterized by low levels of physical and mental health. It can be explained by the fact that the teacher's job is considered to be complicated, stressful and one of the most psychologically straining among those requiring a person to possess considerable reserves of self-control and self-regulation. It is the teachers who are under a high risk of mental and physical reactions to tense situations at work. Currently, the International Classification of Diseases singles out a separate condition called "professional stress". Emotional burnout syndrome (one of its consequences) can be identified as a state of*

physical, emotional and mental exhaustion of a specialist. The given facts indicate the need for approaches in education and education through implementation of self-preserving technologies.

The concept of "self preserving technologies" can be understood as the algorithm of facilities, methods that gives the opportunity to adapt oneself in the society with the aim of achieving the existence of mutual agreement and avoidance of psychological, emotional traumas (forming the ability to avoid professional deformation - negative changes caused by social, economic, ecological, psychological factors). Complications of professional activity in modern conditions increases the demands on the personal qualities of the teacher. The following components have been allocated in the the structure of teachers' willingness to implement self-preserving technologies : axiological, cognitive, operational and technological, emotionally evaluating, personal. To measure the level of formation of willingness of primary school teachers to implement self-preserving technology components of the same name were defined the following criteria and their indicators, namely, axiological (indicators: awareness of the importance of self-preserving activity, generated motivation, sense of responsibility for performance); cognitive (indicators: the availability of knowledge about the nature of self-preserving activity, the ability to adopt and adapt the material needed for the task, possession of the needed facilities to introduce self-preserving technologies); emotionally evaluating (indicators: professional orientation, formation of pedagogical communicative, signs of "burnout syndrome"); operational and technological (indicators: formation of skills to carry out self-preserving activity, forecast of self-effectiveness, the ability of self-evaluation); personal (indicators: the ability to reflection, creativity, the ability to assess the formation of skills to implement self-preserving technology in professional activity).

This enabled to refine the quality characteristics of the levels of teachers' willingness to implement self-preserving technologies in a professional activity (high, above average, average, below average and low). The above components of criteria and each of their levels can determine the necessary scientific provisions with the help of which can developed a set of pedagogical conditions of self-preserving technology introduction of the teachers in professional activities.

Key words. self-preserving technologies; readiness; criteria: components; indexes; levels.

Одержано редакцією 30.03.2017
Прийнято до публікації 06.04.2017

УДК 378.147

ЯБЛОЧНИКОВА Ірина Остапівна,

кандидат педагогічних наук, докторант,
Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних
наук України
e-mail: irayablochnikova@mail.ru

МАГІСТЕРСЬКА ФІНАНСОВА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ

Стаття присвячена визначенню місця магістерської освіти у галузі фінансів у системі сучасної вищої освіти України та країн Європейського Союзу. Проаналізовано вітчизняні нормативні документи, у яких зазначено вимоги до рівня сформованості компетенцій магістра. Наведено перелік спеціалізацій, за якими ВНЗ України здійснюють підготовку магістрів із фінансів. Реалізовано аналіз міжнародних нормативних документів (Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED-11, ISCED-13), Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO-08) стосовно галузі, напряму та спеціалізації фінансової освіти, кваліфікаційного рівня та кваліфікації, котра набувається. А також з'ясовано критерії здійснення класифікації, зазначено види професій та найменування посад, на які можуть претендувати магістри у галузі фінансів після закінчення ВНЗ у відповідності до міжнародної класифікації професій. З урахуванням підсумків проведеного аналізу, визначено види діяльності, які здатен виконувати сучасний фінансист на ринку праці та окреслено коло його обов'язків.

Ключові слова: підготовка магістрів; кваліфікаційний рівень; кваліфікація; компетентність; компетенції; програми підготовки; спеціалізації фінансистів.

Постановка проблеми. Професійна діяльність фінансистів є досить багатоаспектною. До сукупності професіоналів, яких іменують фахівцями фінансового профілю, як правило, відносять тих, хто працює з цінними паперами, грошима, валютою, акціями, кредитами і депозитами, укладає договори страхування й забезпечує їх виконання, започатковує різноманітні інвестиційні проекти і сприяє залученню інвестицій, керує банківськими структурами та фінансовими установами небанківського сектору, формує та наповнює бюджети різних рівнів і

контролює їх ефективне виконання, виконує фіскальні функції та реалізує митні операції тощо. Фінансистами є також й ті, хто аналізує різноманітні операції на фінансових ринках на предмет їхньої відповідності чинному законодавству, а також ті, хто консулює підприємства, організації та окремих підприємців стосовно оптимізації здійснення ними виробничої діяльності. Експерти, які за запитами державних установ, органів влади, в тому числі її судової гілки, надають висновки з фінансових питань теж реалізують трудову діяльність у досліджуваній нами сфері. Не потрібно забувати і про викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ), коледжів, усіляких курсів підготовки і перепідготовки кадрів, бізнес-тренінгів тощо, які формують відповідні знання, уміння й навички у осіб, котрі обрали для себе працю на фінансовій ниві.

У теперішній час важко уявити підприємство, установу чи організацію, у якій немає людини, котра б відповідала за планування, бюджетування, а також прогнозування. З моменту формування основ державності на сторожі добробуту, економічної безпеки знаходились особи, що виконували адміністративні та розпорядчі функції. Ці чиновники не тільки сприяли капіталізації фінансових ресурсів, але й здійснювали різного роду розрахунки й операції з метою адміністрування податків і зборів, формування бюджетів усіх рівнів.

В Україні формування основ професії фінансиста здійснювалось протягом останніх двадцяти п'яти років. Звичайно, й до набуття Україною незалежності велика кількість фахівців працювала у банках, фінансових управліннях, страхових компаніях, ревізувала діяльність державних структур, кооперативних і суспільних організацій, приймала участь у організації міжнародної економічної діяльності. Однак, у сучасному розумінні сутності цієї сфери, трудова діяльність зазначених вище осіб досить слабо корелювала із тими аспектами, що притаманні роботі фінансистів у найбільш розвинутих країнах нині. Змінилися не тільки основні орієнтири та мета діяльності фінансистів, але й прізвища тих, на кого фахівці зазначеної сфери орієнтувалися, як на авторитетних й компетентних діячів та науковців. Нині це – Пітер Лінч, Уоррен Едвард Баффетт, Джон Нефф, Джордж Сорос, Уільям Делберт Ганн, Чарльз Доу тощо.

Свої величезні статки зазначені особи надбали завдяки глибокому розумінню ними структури і змісту фінансових процесів, котрі реалізуються у капіталістичній економіці, вдалому прогнозуванню динаміки економіки, обґрунтованим та ризикованим операціям на біржах, ефективному інвестуванню, вмінню прораховувати можливі варіанти і сценарії розвитку подій, успішній розробці й плануванню різного роду проектів, а також застосування на практиці останніх досягнень фінансової науки та підтримки фінансової освіти в цілому і окремих ВНЗ економічного спрямування зокрема. У свою чергу, науковці-економісти розробили теоретичні основи функціонування світової економіки і фінансового ринку, що були високо оцінені суспільством й науковою спільнотою з присудженням премії Шведського державного банку в галузі економічних наук імені А. Нобеля (Мілтон Фрідман, Гаррі Марковіц, Мертон Міллер, Уільям Шарп, Рональд Коуз, Роберт К. М'юртон, Майрон Шоулз, Роберт Манделл тощо).

Фінансовий ринок в Україні – явище відносно нове. Його започаткуванню й динамічному розвитку сприяли: перехід до ринкової економіки, формування умов для функціонування приватного бізнесу, створення можливостей для інвестування вільних ресурсів з метою отримання дивідендів тощо. Еволюція соціально-економічних відносин у суспільстві свідчить, що він є запорукою процвітання, платоспроможності, незалежності окремих суб'єктів господарювання і держави в цілому. Функціонування такого ринку потребує наявності відповідного кадрового потенціалу, що повинен мати глибокі теоретичні знання, актуальні практичні уміння і навички. Саме тому якісна підготовка майбутніх фінансистів є одним з першочергових завдань сфери вищої освіти, а розробка нових методів й ефективних методик навчання нової фінансової еліти України на підставі системного аналізу практичного досвіду колег, в тому числі й закордонних, – проблема, котрій є сенс приділяти увагу педагогам-дослідникам.

Майбутній фінансист може планувати розвиток власної кар'єри з подальшою працею як у державній установі, так і у приватній компанії. Він також має можливість реалізувати себе в якості фізичної особи-підприємця, наприклад фінансового консультанта, аналітика чи аудитора. На практиці фахівець у сфері фінансів, в першу чергу, знайде себе працюючи в таких галузях як

бухгалтерський облік, приватний чи державний аудит, інвестування, санація, управління фінансовими активами, страхування, банківська справа. При цьому, спеціалісти даної сфери цілком можуть розраховувати на гідну оплату праці, фактично, із самого початку реалізації професійної діяльності, а також швидке просування щаблями кар'єрної драбини. Саме тому якісна фінансова підготовка, озброєння сучасних фінансистів прогресивними знаннями й практичними навичками – першочергове завдання сучасної вищої освіти, в тому числі – й фінансової [1; 2].

Аналіз останніх публікацій. Проблемами становлення й подальшого розвитку вищої освіти в Україні у свій час опікувалися як науковці, так і професіонали-практики. Так, аспекти підвищення ефективності магістерської підготовки у своїх публікаціях розглядали В. Андрущенко, В. Байденко, В. Берека, О. Бондаревська, Б. Гершунський, О. Зіноватна, В. Кремень, В. Луговий, концептуальні відмінності у підготовці бакалаврів і магістрів досліджували В. Моринець, Г. Клочек, проаналізували специфіку магістерської підготовки О. Авілов, І. Аносов, В. Берека, Л. Даниленко, М. Елькін, Т. Федорова. Приділялась також увага питанням, що стосуються підготовки магістрів різних галузей знань, зокрема, з управління освітніми установами (С. Бурдіна, Г. Єльнікова, Л. Калініна, О. Лебіденко); економіки (І. Горшунова, І. Зарубінська, В. Оспіщев, А. Сорокин), фінансів (М. Головань, І. Горшунова тощо).

У зв'язку із прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту» дещо змінилися пріоритети. Тепер магістерський кваліфікаційний рівень розглядається не тільки як свідчення набуття особою повної вищої освіти, але й в якості сукупності умов для її подальшого кар'єрного зростання, здійснення наукових досліджень, а також успішної реалізації в професії, в тому числі на міжнародному ринку праці. Тому, досить цікавим і актуальним для вітчизняних науковців-педагогів є досвід колег із Європейських країн, що реалізують освітню діяльність у відповідності з низкою міжнародних нормативних документів.

Метою даної статті є реалізація аналізу національних та міжнародних нормативних документів і стандартів, які визначають вимоги до працівників фінансової галузі щодо знань, практичних умінь та навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні тлумачення структури і змісту освітніх процесів, що реалізуються особою після набуття кваліфікації «бакалавр», й відповідна мотивація до навчання дещо відрізняються від загальноєвропейських. Це обумовлено низкою причин, котрі, в першу чергу, корелюють із відповідними тенденціями на ринку праці й актуальними запитамі роботодавців. Однак, класичну ринкову формулу «попит визначає пропозицію» неможливо ні ігнорувати, ні докорінно змінити, адаптуючи її щодо реалій діяльності у сфері вітчизняної вищої освіти. Та й, мабуть, сенс у цьому відсутній.

Вітчизняний ринок праці є дещо деформованим а тенденції викривленими, що виражається, по-перше, у невідповідності реальних знань, умінь, професійних навичок випускників вишів кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр» очікуванням роботодавців стосовно статків й дивідендів, котрі, за їх розумінням, ці фахівці мають принести, реалізуючи трудову діяльність на виробництві, в бізнесі, банківській сфері тощо. Підприємці, які здійснюють свою діяльність в умовах лише становлення ринкової економіки, мають цілком зрозуміле бажання створення доданої вартості, насамперед, за рахунок мінімізації витрат, а не збільшення ефективності використання ресурсів. Цей принцип вони розповсюджують і на трудовий потенціал. На ринку праці в наявності величезна пропозиція кадрових ресурсів, що мають в своєму активі диплом кваліфікації «магістр» та готових працювати за доволі помірну заробітну плату. Тому, як правило, роботодавці ігнорують претендентів на вакантні місця, котрі є лише бакалаврами. При цьому, відповідаючи на запитання в межах усіяких соціологічних опитувань, вони пояснюють свої пріоритети під час відбору персоналу недостатнім рівнем сформованості професійних компетенцій у цієї категорії пошукувачів. Цю ж тезу активно експлуатує педагогічна спільнота.

Європейський ринок праці, навпаки, охоче задовольняє запити стосовно заповнення вакансій випускниками вищів, які набули кваліфікацію «бакалавр». Роботодавці у Європі віддають таким фахівцям перевагу на вакантні місця керуючись, фактично, тим самим принципом, що й вітчизняні (забезпечення мінімуму витрат). Однак, причини для реалізації таких дій ними дещо відрізняються, як і міркування стосовно того, як саме використовувати зазначений трудовий потенціал на даному етапі та в перспективі. Докорінною відмінністю є те, що вони готові вкладати кошти у подальше навчання і перенавчання персоналу, стимулювати бажання набувати сучасних знань та актуальних умінь, а також прояви здорового кар'єризму. Більше того, однією з умов надання робочого місця претенденту є зобов'язання останнього періодично підвищувати кваліфікацію, шляхом участі у різного роду тренінгах, семінарах, конференціях, навчання у магістратурі без відриву від виробництва.

У країнах Заходу роботодавці не сприймають як власну образу звільнення працівника у зв'язку із переходом на більш престижну та вигідну у фінансовому плані роботу. Навпаки, вони із задоволенням дають своїм колишнім працівникам позитивні відгуки та рекомендації, розуміючи той факт, що підготовлений не без їх участі висококваліфікований працівник є одним із критеріїв успішності бізнес-структури і ефективності роботи її керівника. А репутація компанії та пов'язаний із нею добробут формуються безперервно, поступово за рахунок низки факторів, в тому числі й тих, що були зазначені нами вище.

Бакалаври-випускники українських ВНЗ не реалізують себе на ринку праці, тому вони або погоджуються на виконання некваліфікованої праці, ігноруючи підтверджений відповідним дипломом кваліфікаційний рівень, або ж продовжують штурмувати вершини освітнього Олімпу, навчаючись в магістратурі, з надією набути робоче місце згодом (відкладена пропозиція). Однак, по суті справи, це є одним із різновидів прихованого безробіття. В країнах ЄС заповнюють вільні шпарини на ринку праці саме за рахунок бакалаврів, які навчаються у ВНЗ, як правило, три роки. Тим самим держава мінімізує власні витрати на освіту, прискорюючи терміни отримання зиску від колишніх студентів та інтегруючи їх у процеси виробництва суспільних благ. Тобто, проблеми вищої освіти, що стосуються підготовки магістрів обумовлені не тільки недоліками організації та методичного забезпечення навчальних процесів у вітчизняних ВНЗ, але й низкою негативних тенденцій на ринку праці, пов'язаних з так званою «хворобою зростання», а також є відповідною спадщиною планової економіки.

Процес підготовки магістрів в Україні було розпочато наприкінці 90-х років ХХ століття. Але офіційна регламентація програм цього циклу вищої освіти була відсутня. На межі тисячоліть здійснена спроба впорядкування й узгодження таких програм, а також розробки освітніх стандартів, у яких зазначався перелік нормативних дисциплін, їх основний зміст і порядок реалізації державної атестації. Як правило, термін магістерської підготовки відповідав одному року, а також здійснювалось дублювання певних дисциплін бакалаврського циклу. Останнє пояснювалось необхідністю їх поглибленого вивчення. Згодом, була розроблена Концепція організації підготовки магістрів, яка анонсувала запровадження дослідницької, професійної і кар'єрної магістратури та збільшення термінів її реалізації до двох років.

Новим Законом «Про вищу освіту» передбачено здобуття ступеня магістра за освітньо-професійною (обсяг 90–120 кредитів ЄКТС) або ж освітньо-науковою (обсяг 120 кредитів ЄКТС) програмою. Для останньої обов'язковим є наявність дослідницької компоненти в обсязі не менше ніж 30% від загальної кількості навчальних годин [3]. У відповідності до Національної рамки кваліфікацій (НРК), що затверджена Постановою №341 КМУ від 23.11.11, магістерська освіта відповідає сьомому рівню. А інтегральна компетентність, як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, що виражає його основні компетентнісні характеристики стосовно навчання та/або професійної діяльності відповідно до цього документу, – здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі

професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій й характеризується невизначеністю умов і вимог.

Система дескрипторів затвердженої НРК включає наступні складові: знання; уміння; комунікація; автономність і відповідальність. При цьому, під автономністю й відповідальністю розуміють здатність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми, а також відповідати за результати своєї діяльності. Знання трактують як осмислену та засвоєну суб'єктом наукову інформацію, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Їх поділяють на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні). Уміння – здатність застосовувати знання для виконання завдань й розв'язання задач і проблем. Вони поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів). В свою чергу, під комунікацією в межах НРК розуміють взаємозв'язок суб'єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, здійснення спільної діяльності. Результатами навчання є компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), яких набуває та здатна продемонструвати особа після завершення навчання.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», другий (магістерський) її рівень, що відповідає 7-му кваліфікаційному рівню НРК, передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [3]. Також зазначається, що магістр – це освітній ступінь, який здобувається шляхом навчання на програмі другого рівня вищої освіти й присуджується ВНЗ (науковою установою) внаслідок опанування його здобувачем відповідного навчального плану. Тобто, навчатися на магістерській програмі може лише особа, що має у активі ступінь бакалавра.

У 2015 році Постановою КМ України було затверджено перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [4]. У відповідності до даного переліку фінансова освіта відноситься до галузі знань «Управління та адміністрування», а найменуваннями відповідних спеціальностей є – «Фінанси», «Банківська справа», «Страховання». В свою чергу, вітчизняні ВНЗ пропонують абітурієнтам досить широкий спектр спеціалізацій, а саме: «Фінанси і кредит», «Банківська справа», «Міжнародна економіка та фінанси», «Міжнародна економіка і банківська справа», «Менеджмент державних фінансів», «Корпоративні фінанси», «Управління ризиками та страхування» тощо.

Вимоги до фінансистів окреслені у низці нормативно-правових актів, зокрема, у Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників – ДКХПП (затверджено наказом №336 Мінпраці та соціальної політики України від 29.12.04) [5], Класифікаторі професій (КП) ДК 003:2010 (затверджено Держспоживстандартом України 28.07.10) [6], Каталозі посадових інструкцій та ін. В першу чергу, документом, який надає детальний опис завдань і обов'язків, кваліфікаційних вимог, а також визначає перелік нормативно-правових актів, з якими фахівець має бути обізнаним, окреслює коло питань планово-виробничого та економічного характеру, методи, необхідний інструментарій котрі має розуміти та використовувати у практичній діяльності фахівець, є ДКХПП.

Даний документ визначає, що для працевлаштування на посади, що віднесені до класу професіоналів та керівників, необхідно мати повну вищу освіту освітньо-кваліфікаційного рівня – магістр або спеціаліст, а також стаж практичної роботи у фінансовій сфері на посадах керівників більш низького рівня (тобто на посадах, що класифікуються як фахівці) не менше ніж два роки для магістрів і не менше ніж три роки для спеціалістів. На жаль, цим довідником (ДКХПП) професія фінансиста однозначно не є охарактеризованою, але для інших посад керівників, що є спорідненими, зокрема, таких як головний бухгалтер, головний економіст, начальник відділу організації оплати праці й зарплати, начальник планово-економічного бюро цеху, начальник планово-економічного відділу, начальник фінансового відділу визначені кваліфікаційні характеристики. Також визначено сутність посад, що віднесені до класу професіоналів, наприклад, таких як аудитор, бухгалтер, бухгалтер-ревізор, економіст, в тому числі й економіст з фінансової роботи. Кваліфікаційні вимоги до

зазначених спеціалістів містять інформацію щодо рівня й напряму підготовки претендентів на відповідну посаду.

У Європі теж є аналогічні за змістом нормативні документи, наприклад, Міжнародна стандартна класифікація професій – ISCO-08 (прийнята у 2008 році). Це – чотириохрівнева класифікаційна структура, котра розмежовує усі існуючі нині професії на 436 початкових груп, які, в свою чергу, утворюють більш деталізований рівень класифікаційної структури. Далі вони агрегуються у 130 базових груп, 43 підгрупи й 10 основних груп, використовуючи в якості критерію агрегації рівень кваліфікації і професійної спеціалізації, котрі повинен мати фахівець для виконання певної сукупності робіт. Підґрунтям для розробки і формування ISCO-08 є два основних поняття: «робота» і «кваліфікація». Зміст першого визначено як «сукупність завдань і обов'язків, які виконуються чи мають виконуватись певною особою, у тому числі для роботодавців або ж у межах індивідуальної трудової діяльності». Професія корелює з роботою, що реалізується на робочому місці. Її сутність визначено як «сукупність видів робіт, що характеризуються високим ступенем подібності». Особа може бути пов'язана з певним видом діяльності, яку вона здійснювала раніше, здійснює нині за основною посадою (за сумісництвом), чи буде здійснювати у майбутньому [7].

Кваліфікація у ISCO-08 визначається, як здатність виконувати завдання чи обов'язки в межах певного виду роботи. Використовуються два критерії систематизації професій: рівень кваліфікації і спеціалізація кваліфікації. Поняття спеціалізації кваліфікації тлумачиться із застосуванням термінів: галузь необхідних знань; інструменти та обладнання, яке використовується; матеріали, за допомогою яких здійснюється праця; види товарів і послуг, що виробляються. А поняття «рівень кваліфікації» – як показник складності й обсягу завдань і обов'язків, які мають бути виконані в процесі діяльності. Для кожного рівня кваліфікації встановлені: типові або характерні завдання, що мають виконуватись особою; необхідна кваліфікація; типові роботи, що віднесені до рівня кваліфікації.

Перший рівень кваліфікації – це некваліфіковані робітники, що виконують прості й стандартні завдання, а в якості засобів реалізації трудової діяльності ними використовуються ручні інструменти. Вимоги до освіти цих робітників: початкова або ж перший етап базової освіти, короткотермінове навчання за місцем роботи. Другий рівень кваліфікації – службовці, працівники сфери послуг, кваліфіковані працівники сільського господарства, оператори промислових машин, електрики, механіки транспортних засобів тощо. Для забезпечення виконання ними професійних функцій необхідні навички отримання інформації з паперових носіїв, формування письмових звітів, виконання простих арифметичних дій. Ці знання і навички формують під час набуття середньої освіти, частково спеціальної професійної освіти, навчання за місцем роботи. ISCO-08 не передбачено професій фінансового спрямування зазначених вище рівнів кваліфікації [8].

Третій кваліфікаційний рівень – спеціалісти-техніки, середній спеціальний персонал. Професії у галузі фінансів цього рівня: дилери і брокери фінансового ринку, менеджери, кредитні агенти, помічники бухгалтерів. Професійні функції таких працівників пов'язані з виконанням складних практичних завдань, що вимагають фактичних, технічних і технологічних знань, зокрема: розробка кошторисів; координування, контроль і спостереження, формування графіків роботи працівників; допомога професіоналам. Виконання цих завдань потребує високої грамотності, уміння вести розрахунки, навичок комунікацій, розуміння змісту складних текстів, формування звітності. Такі знання і навички набувають під час навчання у ВНЗ протягом 1–3 років, у деяких випадках надається перевага не формальній освіті, а великому досвіду практичної діяльності.

До функцій, що мають виконувати фахівці четвертого рівня відносять ті, які потребують вирішення складних проблем, прийняття рішень ґрунтуючись на теоретичних і спеціальних знаннях у професійній сфері. Це – аналіз і дослідження з метою розширення сукупності знань у певній галузі, діагностика, навчання інших осіб, проектування і планування. Для виконання цих функцій необхідно бути грамотним, здатним логічно мислити, мати навички міжособистісної комунікації. Ці знання і навички отримують під час навчання у ВНЗ протягом 3–6 років з набуттям першого ступеня або найвищої кваліфікації (рівень 5 та вище за ISCED 2011) [8]. Інколи професійний досвід й навчання за місцем

роботи може замінити формальну освіту, або може знадобиться й доповнення до неї. Відповідні формальні кваліфікації досить часто є умовою для успішного працевлаштування.

Міжнародним нормативним документом, який визначає галузі освіти й професійної підготовки, є International Standard Classification of Education Fields of Education and Training (ISCED 2013) [9]. У відповідності до нього спеціалізація «Фінанси, банківська й страхова справа» відноситься до напрямку «Бізнес і управління» наукової галузі «Бізнес, управління і право», у межах яких визначено й відповідні професії й кваліфікаційні рівні. А у ISCO-08 зазначено, що компетенції необхідні для виконання завдань й обов'язків у межах певної роботи, не обов'язково мають бути сформовані шляхом формальної освіти. Кваліфікація може бути надбана й через неформальне навчання і досвід. Акцент робиться на кваліфікацію, яка необхідна для виконання конкретних завдань і обов'язків в межах певного заняття.

Тобто, відповідно до ISCO-08, вимоги до формальної освіти й навчання є лише одним з компонентів для встановлення рівня кваліфікації, а тому їх слід розглядати лише як орієнтовні. Важливим критерієм для визначення рівня кваліфікації є характер завдань, що реалізуються під час виконання обов'язків в межах певної професії (так звані типові завдання). Але, аналіз завдань має враховувати те, що рівень базових навичок (тих, які не пов'язані з конкретною сукупністю занять й необхідних для виконання багатьох видів робіт) може істотно відрізнятись для окремих професій, з урахуванням їх особливостей. Як приклад, у ISCO-08 наводиться професія страхового агента (третій рівень кваліфікації), який повинен мати більш високий рівень навичок міжособистісної комунікації, ніж розробник програмного забезпечення (четвертий рівень), внаслідок відмінностей в характері роботи, що виконується.

У ISCO-08 заняттям у галузі фінансів, що потребують магістерського рівня освіти відповідають професії 4-ї групи «Службовці, зайняті підготовкою й оформленням документації, обліком і обслуговуванням» підгрупи 43 «Службовці, які займаються обробленням числової інформації й обліком матеріальних цінностей». Зазначена підгрупа об'єднує фахівців: з бухгалтерських операцій і обліку; з оброблення статистичної, фінансової, страхової діяльності та здійснення розрахунків; з обліку робочого часу й розрахунку заробітної плати. Реалізація ними професійної діяльності пов'язана з виконанням наступних дій: сприяння бухгалтерському обліку, здійсненню бухгалтерських розрахунків та формуванню звітності; розрахунок витрат й нарахування заробітної плати; касові операції; фінансові послуги, збирання і обробка статистичних та актуарні розрахунки; фінансові операції в страховій компанії, банках або інших подібних закладах.

ISCO-08 в певному сенсі стандартизує перелік обов'язків для кожної підгрупи професій й наводить приклади професій, що віднесені до певної первинної групи. Так, до обов'язків підгрупи 4312 професій належать: оброблення страхових списків, затвердження та скасування угод, змін у страховій політиці й платежах; отримання й узагальнення статистичних чи актуарних даних; розрахунок сум, середніх значень, відсотків, інших показників та зведення їх до певних табличних форм; підготовка фінансових документів, а також нарахування відсотків, облік облігацій, акцій та інших цінних паперів. Прикладами професій, що належать до даної підгрупи, у відповідності до ISCO-08 є: брокер; податківець; фахівець з актуарних розрахунків та страхування; службовець з цінних паперів; фахівець зі статистики; фінансовий службовець. У класифікаторі наведені також професії споріднені до підгрупи 4312: брокер з продажу цінних паперів (підгрупа 3311); помічник по веденню бухгалтерського обліку (підгрупа 3313); статистичний помічник (підгрупа 3314); торговельний брокер (підгрупа 3324); бухгалтерський службовець (підгрупа 4311); службовець з обліку (підгрупа 4311).

Висновки. Магістерська підготовка – невід'ємна складова системи вищої освіти. Випускникам цих програм мають бути притаманні компетенції, що сформовані відповідно до запитів представників ринку праці з урахуванням вимог, які сформульовані у низці вітчизняних й міжнародних документів, якими є: Закон України «Про вищу освіту»; Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015); Національна рамка кваліфікацій (2011); Класифікатор професій ДК003:2010; ISCO-08; ISCED-2011; ISCED-2013; Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Згідно із даними документами, магістерський рівень відповідає сьомому рівню

освіти, мета якої – розвиток сформованих під час попереднього навчання компетенцій, набуття спеціалізації й реалізація принципу «Освіти протягом життя». Навчальні програми забезпечують дослідницький досвід та розвиток практичних умінь і навичок.

Випускники таких програм можуть бути претендентами на посади спеціалістів-професіоналів, які відносяться до третього кваліфікаційного рівня. А реалізація професійної діяльності магістрів-фінансистів пов'язана з виконанням складних дій з реалізації кількісних, актуарних, калькуляційних розрахунків, отриманням й узагальненням статистичних даних; вирішенням завдань стосовно виконання фінансових операцій в сфері страхування, в банківському секторі тощо. Під час формування навчальних програм підготовки магістрів із фінансів вітчизняним педагогам потрібно враховувати вимоги зазначених вище міжнародних документів для забезпечення їх високого рівня професійної компетентності та конкурентоспроможності на європейському ринку праці.

Список використаної літератури

1. Яблочнікова І.О. Організаційні аспекти професійної підготовки магістрів-фінансистів // Збірка наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський: КПНУ, 2014. – Вип. 20. – С. 176–178.
2. Яблочнікова І.О. Аспекти організаційного управління вищою професійною освітою / І.О. Яблочнікова, С.Л. Яблочніков // Збірник наукових праць Бердянського держ. пед. ун-ту (Пед. науки). – 2013. – № 4. – С. 166–174.
3. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>.
4. Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (постанова КМ України від 29.04.15 № 266 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>
5. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, затверджений наказом Мінпраці та соціалітики України 29.12.04 р. № 336 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html
6. Класифікатор професій ДК 003:2010, затв. Держспоживстандартом України 28.07.10 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hrliga.com/docs/327_KP.htm
7. International Standard Classification of Occupations (ISCO-08) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf
8. International Standard Classification of Education (ISCED 2011) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
9. International Standard Classification of Education Fields of Education and Training (ISCED 2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fos-consultation-draft-2013-en.pdf>

References

1. Yablochnikova, I.O. (2014). Organizational aspects of professional training of masters-financiers. *Collection of Sciences Kamianets-Podilskogo University a series of pedagogical*, 20, 176–178.
2. Yablochnikova, I.O. & Yablochnikov, S.L. (2013). Aspects of a professional higher education. *Collection of Sciences of Berdiansk State Pedagogical University (Pedagogical Science)*, 4, 166–174.
3. Law of Ukraine «On Higher Education» №1556-VII of 01/07/2014. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6>. (in Ukr.).
4. The list of disciplines and specialties, which trains candidates of higher education, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine of 29.04.2015. Number 266. Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248149695>.
5. Handbook of qualifying characteristics trades workers approved by the Ministry of Labor and Social Policy of Ukraine 29.12.2004. Number 336. Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html
6. Classification of professions DK 003: 2010 approved Derzhspozhyvstandart Ukraine 28.07.10. Retrieved from http://hrliga.com/docs/327_KP.htm.
7. International Standard Classification of Occupations (ISCO-08). Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_172572.pdf.
8. International Standard Classification of Education (ISCED 2011). Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.
9. International Standard Classification of Education Fields of Education and Training (ISCED 2013) [El. resource]. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fos-consultation-draft-2013-en.pdf>.

YABLOCHNIKOVA Iryna,

Ph.D in Pedagogy, Doctoral Student,

Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

e-mail: irayablochnikova@mail.ru

MASTERS' FINANCIAL EDUCATION IN UKRAINE AND EUROPE

Abstract. *Introduction. The financial profession in Ukraine, in the modern sense, is new enough. The development of new directions of financial market imposes more stringent requirements for the competence of professionals serving the industry. In this regard, the qualitative training of future financiers, is based on the requirements of normative documents and standards is one of the priorities of higher education. The basis of such training should be educational programs that take into account the requirements and wishes of all participants of educational process based on the competence of the campaign.*

Purpose – analysis of national and international regulations, formulating requirements to the employees of the financial sector to determine the requirements for their knowledge, practical skills and experience.

Methods: theoretical analysis, system analysis, methodological analysis.

Results. Characterized by the descriptors, approved by the National framework of qualifications that includes the following components: knowledge; skills; communication; autonomy and responsibility of employees of the financial sector. Discloses the concepts of skill level and specialisation of the qualification in accordance with ISCO-08 for the Finance profession. Requirements to level of education, abilities and skills of workers are examples of professions financiers, and functions that they must implement in the workplace. The result of the accomplished analysis of the identified professional activities financiers such as performing complex action for the implementation of quantitative, actuarial, accrual calculations, obtaining and compilation of statistics; decision of tasks on performing financial transactions in the field of insurance, banking, and the like.

Originality. The article devoted to the place of master's education in finance in higher education system of modern Ukraine and the European Union. The analysis of the national laws and regulations, which include requirements for the Master competence level, was conducted. Publication includes the list of specialities whereunder higher education institutions in Ukraine are implementing Master's educational programs in financial field. Analysis of international regulations was conducted (International Standard Classification of Education (ISCED-11, ISCED-13), the International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)) on the scientific field, direction and specialization of financial education, qualification and skill, criteria were identified. Author determined types of professions and titles of initial positions for candidates with master's level education in finance in accordance with the international classification of occupations. Also, the activities, which are suitable for performance by modern financier at the labor market, were identified as well as his scope of duties according to documents mentioned above.

Conclusion. Graduates of training programs must be inherent competencies, formed in accordance with the requests of the representatives of the labour market, taking account of the requirements set out in a number of domestic and international documents, which are: the Law of Ukraine "On higher education"; the List of disciplines and specialties, which prepares applicants for higher education (2015); national qualifications framework (2011); classification of professions ДК003:2010; ISCO-08; ISCED-2011; ISCED-2013; the Handbook of qualifying characteristics of professions of employees. During the formation of educational master programs Finance domestic teachers need to take into account the requirements of the above national and international documents to ensure a high level of professional competence and competitiveness in the European labour market.

Key words: *master course; master degree; financier; qualification; competence; skills; training programs; specialities of financiers.*

*Одержано редакцією 10.05.2017
Прийнято до публікації 17.05.2017*

ЗМІСТ

БОДНЕНКО Дмитро Миколайович, ОСТАПЕНКО Микита Володимирович ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ХМАРО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	3
ВАЛЮК Вікторія Федорівна ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	9
ВАРХОЛИК Галина Володимирівна ЕКОЛОГІЧНА ПОЗИЦІЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ У ЯПОНІЇ.....	15
ГОРДЄЄВА Тетяна Євгеніївна СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В УКРАЇНІ.....	19
ДЕСЯТНИК Катерина Володимирівна УРОКИ ДУХОВНОСТІ ЯК ЗАСІБ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	25
ДОМАШ Людмила Михайлівна, МАЙБОРОДА Галина Яківна ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ	32
ДЬОМІНА Вікторія Володимирівна, АРАКЕЛЯН Ганна ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	38
КИСЛЕНКО Дмитро Петрович, ЧОРНИЙ Сергій Сергійович ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	43
КЛОС Лілія Євгенівна АСПЕКТИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ СФЕРИ ЗДОРОВ'Я У США І УКРАЇНІ.....	47
ЛЕСІНА Тетяна Миколаївна ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВИХОВАНЦІВ	55
ЛОДАТКО Евгений Александрович, МЕЛЬНИК Андрей Богданович ДОСТИЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИМ УЧИТЕЛЕМ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	61
ЛЯХОВЕЦЬ Олеся Олександрівна, ОПАЛІНСЬКА Юлія Павлівна РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В ОЗНАЙОМЛЕННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРЕДМЕТАМИ.....	67
НАКОНЕЧНА Альона Олегівна ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В АМЕРИКАНСЬКОМУ ДОСВІДІ.....	71

НЕНЬКО Юлія Петрівна	
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ ВНЗ ДСНС УКРАЇНИ НА ПОЗААУДИТОРНИХ ЗАНЯТТЯХ	77
ПАРАМОНОВА Ольга Сергіївна	
СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ЮРИСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ	82
ПАСТИРСЬКА Ірина Ярославівна	
ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ТА ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	88
СЛЮСАРЕНКО Ніна Віталіївна, КОХАНОВСЬКА Олена Вікторівна	
ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА ДІВЧАТ У ЗАКЛАДАХ ВІДОМСТВА ІМПЕРАТРИЦІ МАРІЇ (XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)	92
ТУРЧИН Ірина Михайлівна	
ПАУЛО ФРЕЙРЕ ЯК ПРЕДСТАВНИК КРИТИЧНОГО КОНСТРУКТИВІЗМУ	98
ФЕДОРОВА Лідія Миколаївна	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ОПІКУНСЬКОЮ СІМ'ЄЮ	104
ФУЧИЛА Олена Миколаївна, БАЛАЦЬКА Любов Петрівна	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ ЄВРОПИ	111
ЦВІТАЄВА Олена Вікторівна	
ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНІЧНА ПІДТРИМКА ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	115
TSYMBAL Oksana	
THE USAGE OF THE LAW OF REQUISITE VARIETY IN MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS	120
ЧЕРНЯКОВА Олеся Володимирівна, ОТЧИЧ Ліана Миколаївна	
ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ПЕДАГОГА.....	125
ШАВРОВСЬКА Наталія Володимирівна, СМАЛИУС Людмила Никифорівна	
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	129
ЮРЧЕНКО Оксана Михайлівна	
ГОТОВНІСТЬ ОСВІТЯН ДО РЕАЛІЗАЦІЇ САМОЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ.....	136
ЯБЛОЧНІКОВА Ірина Остапівна	
МАГІСТЕРСЬКА ФІНАНСОВА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ.....	141
ЗМІСТ.....	150

**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки
№ 8. 2017

Відповідальний за випуск:
Данилюк С. С.

Відповідальний секретар:
Лодатко Є. О.

Комп'ютерна верстка:
Тимошенко Ю. В.

Підписано до друку 31.05.2017 р. Формат 84x108/16.
Ум. друк. арк. 15,0. Тираж 300 пр. Зам. № 6374

Видавець і виготівник видавничий відділ
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Адреса: 18000, м. Черкаси, бул. Шевченка, 81, кімн. 117,
Тел. (0472) 37-13-16, факс (0472) 37-22-33,
e-mail: vydav@cdu.edu.ua, <http://www.cdu.edu.ua>
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.